

# EDUCAÇÃO: AGREGANDO, INCLUINDO E ALMEJANDO OPORTUNIDADES

## 5



Américo Junior Nunes da Silva  
(Organizador)

# EDUCAÇÃO: AGREGANDO, INCLUINDO E ALMEJANDO OPORTUNIDADES

## 5



Américo Junior Nunes da Silva  
(Organizador)

### **Editora Chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

### **Assistentes Editoriais**

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

### **Bibliotecário**

Maurício Amormino Júnior

### **Projeto Gráfico e Diagramação**

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Karine de Lima Wisniewski

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

### **Imagens da Capa**

Shutterstock

### **Edição de Arte**

Luiza Alves Batista

### **Revisão**

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

### **Conselho Editorial**

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

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

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

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  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
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  
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados  
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. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
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  
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
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  
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará  
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  
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino  
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. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
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  
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará  
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 Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

### **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. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí  
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional  
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa  
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia  
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais  
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco  
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  
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas  
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília

Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa  
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia  
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases  
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina  
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás  
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí  
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora  
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé  
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. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás  
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina  
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza  
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College  
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará  
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social  
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe  
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 Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás  
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis  
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR  
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 Livia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe  
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná  
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos  
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior

Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão

Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana

Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo

Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista



**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
**Bibliotecário** Maurício Amormino Júnior  
**Diagramação:** Camila Alves de Cremona  
**Correção:** Vanessa Mottin de Oliveira Batista  
**Edição de Arte:** Luiza Alves Batista  
**Revisão:** Os Autores  
**Organizador:** Américo Junior Nunes da Silva

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

E24 Educação [recurso eletrônico] : agregando, incluindo e almejando oportunidades 5 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-5706-416-0

DOI 10.22533/at.ed.160202109

1. Educação – Pesquisa – Brasil. I. Silva, Américo Junior Nunes da.

CDD 370

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

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

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

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

## APRESENTAÇÃO

Importante contar ao leitor, antes de apresentar com mais detalhe as características desta obra, o contexto em que ela se insere, marcando bem o lugar histórico que a circunscreve.

Fomos surpreendidos, em 2020, por uma pandemia: a do novo coronavírus. O distanciamento social, reconhecida como a mais eficaz medida para barrar o avanço do contágio, fizeram as escolas e universidades suspenderem as suas atividades presenciais e pensarem em outras estratégias que aproximassem estudantes e professores. E é nesse lugar de distanciamento social, permeado por angustias e incertezas típicas do contexto pandêmico, que os professores pesquisadores e os demais autores reúnem os seus escritos para a organização deste volume.

Como evidenciou Daniel Cara em uma fala a mesa “*Educação: desafios do nosso tempo*” no Congresso Virtual UFBA, em maio de 2020, o contexto pandêmico tem sido uma “tempestade perfeita” para alimentar uma crise que já existia. A baixa aprendizagem dos estudantes, a desvalorização docente, as péssimas condições das escolas brasileiras, os inúmeros ataques a Educação, Ciências e Tecnologias, são alguns dos pontos que caracterizam essa crise. A pandemia, ainda segundo ele, só escancara o quanto a Educação no Brasil é uma reprodutora de desigualdades. Portanto, as discussões empreendidas neste volume de “***Educação: Agregando, Incluindo e Almejando Oportunidades***”, por terem a Educação como foco, como o próprio título sugere, torna-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, assim como também da prática docente.

Este livro, ***Educação: Agregando, Incluindo e Almejando Oportunidades***, reúne um conjunto de textos, originados de autores de diferentes estados brasileiros e países, e que tem na Educação sua temática central, perpassando por questões de gestão escolar, inclusão, gênero, tecnologias, sexualidade, ensino e aprendizagem, formação de professores, profissionalismo e profissionalidade, ludicidade, educação para a cidadania, entre outros. Os autores que constroem essa obra são estudantes, professores pesquisadores, especialistas, mestres ou doutores e que, muitos, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos autores e discussões por eles empreendidas, mobilizam-se também os leitores e os incentiva a reinventarem os seus fazeres pedagógicos. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma produtiva e lúdica leitura!

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA: A CULTURA DO ESTEREÓTIPO - UMA TRISTE REALIDADE	
Guilherme Augusto Martins da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1602021091</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>7</b>
UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA MONITORIA ACADÊMICA DE SAÚDE DA MULHER NA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM	
Amanda Alcantara de Sousa	
Maria Kleyssiane de Melo Alexandre	
Brenda Belém Luna Sampaio	
Cinthia Gondim Pereira Calou	
Dayanne Rakelly de Oliveira	
Glauberto da Silva Quirino	
Maria de Fátima Esmeraldo Ramos Figueiredo	
Rachel de Sá Barreto Luna Callou Cruz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1602021092</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>16</b>
AFETIVIDADE E ACOLHIMENTO COMO FERRAMENTAS NA CONSOLIDAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM CASO EM UMA FACULDADE PARTICULAR NA CIDADE DE NATAL/RN	
Ary Luiz de Oliveira Peter Filho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1602021093</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>31</b>
JOGOS COMO POTENCIALIZADORES DO ENSINO DA MATEMÁTICA NAS SALAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E NAS SALAS DE AULA COMUM	
Ana Paula Xavier	
Gabriel Pigozzo Tanus Cherp Martins	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1602021094</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>37</b>
O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE SUAS ESCOLAS? ESTUDO EXPLORATÓRIO COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PONTA GROSSA	
Gisele Brandelero Camargo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1602021095</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>52</b>
POSSÍVEIS EFEITOS DA DIMINUIÇÃO DO ESTUDO EM PEÇAS NATURAIS AOS ALUNOS DO ENSINO EM SAÚDE	
Pedro Henrique Teixeira dos Santos	
Ellen Maria de Matos	

David Marlon Vieira Santos  
Luana Guimarães da Silva  
Luciana Mara da Costa Moreira  
Ubiratan Contreira Padilha  
**DOI 10.22533/at.ed.1602021096**

**CAPÍTULO 7..... 61**

A PEDAGOGIA VISUAL AUXILIANDO O TRABALHO DE CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS PARA ALUNOS SURDOS NA CONDIÇÃO DO ESPECTRO AUTISTA

Ana Paula Xavier  
Flávia Cristina dos Reis Abud Fonseca

**DOI 10.22533/at.ed.1602021097**

**CAPÍTULO 8..... 65**

ECOLOGIA E CUIDADO NA 'LOUVADO SEJAS' E NO PENSAMENTO DE AMARTYA SEN: PROPOSIÇÕES PARA UMA ÉTICA RESPONSÁVEL E UM MODELO DE DESENVOLVIMENTO LIVRE E SUSTENTÁVEL

Lino Rampazzo  
José Marcos Miné Vanzella

**DOI 10.22533/at.ed.1602021098**

**CAPÍTULO 9..... 84**

FUNCIONAMENTO E ORGANIZAÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE ÁGUA BRANCA-AL

Jessica Lima Feitoza  
Noélia Rodrigues dos Santos

**DOI 10.22533/at.ed.1602021099**

**CAPÍTULO 10..... 96**

EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS: A IMPORTÂNCIA DO PLANO NACIONAL EM DIREITOS HUMANOS PARA CONSOLIDAÇÃO DA DEMOCRACIA

Tereza Cristina Rodrigues de Lima Bastos  
Chrystian Tomaz de Mesquita Silva  
Elizabeth Rodrigues de Souza

**DOI 10.22533/at.ed.16020210910**

**CAPÍTULO 11..... 102**

A GEOMETRIA COM ORIGAMI: UM MATERIAL DE APOIO PARA O PROFESSOR

Anita Lima Pimenta  
Eliane Scheid Gazire

**DOI 10.22533/at.ed.16020210911**

**CAPÍTULO 12.....110**

DESENHO DE UM PROGRAMA DIDÁTICO DE DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ORAL (CCO): UMA VISÃO SOCIOCULTURAL

## DA LINGUAGEM

Carla Cristina Fernandes Monteiro  
Fernanda Leopoldina Parente Viana  
João Manuel Pires da Silva e Almeida Veloso

**DOI 10.22533/at.ed.16020210912**

## **CAPÍTULO 13..... 126**

### **SOFRIMENTO PSÍQUICO NO ENSINO SUPERIOR: ENLACES DO CONTEMPORÂNEO COM A EDUCAÇÃO**

Yasmim Bezerra Furtado de Pinho  
Thaís Félix Cruz  
Artur Gevázio Lira da Silva  
Adryssa Bringel Dutra  
Mariana Gonçalves Farias

**DOI 10.22533/at.ed.16020210913**

## **CAPÍTULO 14..... 136**

### **O SUICÍDIO NO CONTEXTO ESCOLAR: O COMPLEXO E EMERGENTE FENÔMENO ATRAVÉS DO BULLYING E DOS DESDOBRAMENTOS DO JOGO VIRTUAL BALEIA AZUL**

Fábia de Oliveira Rodrigues Maruco  
Lino Rampazzo

**DOI 10.22533/at.ed.16020210914**

## **CAPÍTULO 15..... 152**

### **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Hellen Lourdes Ramos Marques  
Gislânya Santos Teixeira  
Rosemeire da Silva Dantas Oliveira

**DOI 10.22533/at.ed.16020210915**

## **CAPÍTULO 16..... 160**

### **A BAIXA TECNOLOGIA ASSISTIVA A SERVIÇO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos

**DOI 10.22533/at.ed.16020210916**

## **CAPÍTULO 17..... 175**

### **EMPRESARIALISMO & GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE MACEIÓ: UMA ANÁLISE DO DISCURSO**

Adelson Gomes da Silva  
Elione Maria Nogueira Diógenes

**DOI 10.22533/at.ed.16020210917**

## **CAPÍTULO 18..... 184**

### **O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E SEU OLHAR**

DIRECIONADO PARA O MERCADO  
Maria das Graças Correia Gomes  
Wellyngton Chaves Monteiro da Silva  
**DOI 10.22533/at.ed.16020210918**

**CAPÍTULO 19..... 192**

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA EDUCAÇÃO JURÍDICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO  
Camila Bernardino de Oliveira Lamas  
Marcos Pavani de Carvalho  
**DOI 10.22533/at.ed.16020210919**

**CAPÍTULO 20..... 200**

A TRANSFORMAÇÃO DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR: OBRIGAÇÃO? OPÇÃO? OPORTUNIDADE?  
Antônio Augusto Baptista Rodrigues  
**DOI 10.22533/at.ed.16020210920**

**CAPÍTULO 21..... 209**

TEORIA E PRÁTICA DE UMA AÇÃO EDUCATIVA EM CONVERGÊNCIA COM A TEORIA DO MODELO BIOECOLÓGICO  
Carla Josiane dos Santos Costa  
Hélio Ferreira Orrico  
Edicléa Mascarenhas Fernandes  
**DOI 10.22533/at.ed.16020210921**

**SOBRE O ORGANIZADOR..... 221**

**ÍNDICE REMISSIVO..... 222**

# CAPÍTULO 1

## A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA: A CULTURA DO ESTEREÓTIPO - UMA TRISTE REALIDADE

Data de aceite: 01/09/2020

**Guilherme Augusto Martins da Silva**  
<http://lattes.cnpq.br/9879897438450676>

**RESUMO:** A Lei federal número 11.645/2008 diz que nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio (públicos e privados) torna-se necessário o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Neste trabalho, abordaremos a cultura indígena na escola, com enfoque cultural na temática indígena. Este estudo possui uma importância diferenciada, pois esta envolvida nas relações sociais, deste modo, torna-se parte fundamental para a construção do significado dos povos indígenas para o restante da sociedade.

**PALAVRAS - CHAVE:** Cultura, Indígena, Educação, Estereótipo, Temática.

**ABSTRACT:** The Federal Law No. 11.645 / 2008 says that in states public and private primary and secondary schools, it is necessary to study Afro-Brazilian and indigenous history and culture. Therefore, we teachers need to stick to these issues. In this work we will approach the indigenous culture in the school. The cultural focus on the indigenous theme has a differentiated importance, since it is involved in social relations, in this way, it becomes a fundamental part for the construction of the meaning of indigenous peoples for the rest of society.

### INTRODUÇÃO

A temática indígena na escola muitas vezes é abordada com embasamento no senso comum, ou seja, de maneira equivocada, acabam por muitas vezes se baseando no conhecimento popular, sem uma pesquisa adequada sobre o assunto. Sendo assim, acabam recorrendo para um conhecimento que foi construído em tempos passados, por exemplo, no seu conhecimento adquirido no ensino fundamental. Porém, há um certo conforto em abordar desta maneira, talvez porque o grau de significância dos povos indígenas tenha ficado em segundo plano em nossa sociedade. Entretanto, este tipo de postura reforça e continua propagando uma cultura de significados reduzidos, ou seja, estereotipada.

Algumas medidas poderiam ser tomadas pelo professor, que muitas vezes, até possui boas intenções quando aborda esta temática na escola, por exemplo, ele deve parar de 'ensinar' sobre cultura indígena, pois, a cultura indígena, não deve ser ensinada, mas sim, tratada como 'objeto de estudo'. Portanto, o educador deve mostrar fontes onde indígenas sejam protagonistas, mostrando suas culturas, deste modo, ele irá induzir/conduzir o aluno(a) a construir um entendimento mais rico, devido ao contato cultural à partir de representações indígenas originais (elemento do objeto de estudo), evitando o olhar do outro, que muitas

vezes é responsável pela criação de estereótipos.

Neste estudo, será feita uma apresentação sobre as possíveis causas da cultura do estereótipo, na abordagem da cultura indígena na escola. Além disso, discutir sugestões de como o docente pode enfrentar esse desafio de desconstruir entendimentos ultrapassados, evitando propagar ainda mais a visão estereotipada sobre os indígenas.

## **METODOLOGIA**

No âmbito de fornecer uma nova abordagem para a temática indígena na escola, para fugir de possíveis estereótipos, torna-se necessário dar ênfase ao uso de material indígena para estudar esta cultura, nesse sentido, foi escolhido quatro livros infanto-juvenis para trabalhar como objeto de estudo na E. M. E. F. Prefeito Edgar Fontoura, todos eles de autores indígenas. A proposta está dividida em três etapas:

1º etapa: Onde encontrar livros de autores indígenas?

Os livros indígenas são facilmente encontrados nas bibliotecas das escolas municipais, pois com a obrigatoriedade de se trabalhar este tema na escola, o governo federal, abasteceu a maioria das escolas com livros sobre negros e indígenas. Portanto, é interessante começar a procura por tais livros em bibliotecas escolares.

2º etapa: Fazer a análise dos livros:

Esta etapa é muito importante, pois vai orientar o que estudar através destes livros, como exemplo, análise de livros infanto-juvenis. Seguindo o exemplo, dos quatro livros escolhidos, podemos constatar que pode ser observada a linguagem indígena do povo 'Krukutu' com o livro 'A mulher que virou Urutau' dos autores Olívio Jekupe e Maria Kerexu. As gravuras e seus significados do povo indígena 'Cariris-chocós', com o livro 'Mãe-D'Água' este livro conta com um autor indígena 'Tkainã'. Os contos infantis que abordam os valores como amizade, respeito e lealdade da aldeia 'Munduruku', valores que não diferem nem um pouco dos nossos, para esse são indicados 'Catando piolhos Contando Histórias' e 'Kabá Darebu', livros de Daniel Munduruku.

3º etapa: Escolhendo os temas para trabalhar com as turmas:

Ao fazer a análise dos livros, constata-se que nem todos os livros infantis podem ser trabalhados com todas as idades, alguns trazem elementos culturais muito conflitantes para crianças das séries iniciais, e outros são muito infantis para um público de 6º ano, por exemplo, por este motivo é necessário saber o que trabalhar com cada livro. Uma interpretação errada do que for passado em aula, pode causar constrangimentos ao professor, que não saberá explicar alguns contos



que abordam relações afetivas entre idosos e jovens, por exemplo, portanto, torna-se necessário ajustar o que será trabalhado de acordo com o entendimento de cada turma.

## RESULTADOS

Quando criança quem não brincou de ser índio? Esta é uma brincadeira muito popular e muitas pessoas quando crianças já brincaram, principalmente, na escola. Infelizmente, por trás desta despreziosa brincadeira está a simplificação da cultura de diversos povos, onde resumimos a cultura dos indígenas à seres que vivem na mata, usam cocares, pintam o rosto, andam nus e caçam de arco e flecha.

Segundo Bonin e da Silva (2014), o estereótipo de indígenas, trata-se de uma simplificação de suas formas de ser e de viver, resultando daí a noção de os indígenas andarem nus, com seus corpos pintados e adornados com plumagens, portando arco e flecha, usando cocar, fumando ‘cachimbo da paz’.

Portanto, é resumir a cultura indígena a uma visão simplista, com pouca importância. É possível ver claramente esta visão nos ‘festejos’ do dia 19 de abril onde, infelizmente, em algumas escolas esta é a abordagem feita para comemorar o dia do índio, apenas crianças usando cocares de papel, rostos pintados com tinta e desenhos de índios de arco e flecha. Este tipo de comemoração acaba fornecendo uma representação equivocada para o entendimento e estudo da cultura indígena. Tais representações acabam provocando um significado simplório de uma cultura no mínimo diversa e complexa. Neste sentido, a representação passa a ser de extrema importância para a construção do significado dentro de uma cultura. Ela irá fornecer os elementos para o entendimento desta cultura dentro de uma sociedade. Sobre isso, Stuart Hall (1997, p. 11), nos diz que ‘a representação é parte essencial do processo pelo qual o significado é produzido e intercambiado entre os membros de uma cultura’. Sendo assim, a representação deveria ser algo de origem indígena a ser estudado, ou seja, o objeto a ser estudado deveria ser algo feito por estes povos, e não algo feito de maneira simplificada por quem não vivencia ou estuda a fundo esta cultura. Na conceituação de Stuart Hall (1997), os estereótipos abrangem algumas características simples dos sujeitos e reduzem o significado a poucos traços, ampliando-os e exagerando-os.

Os povos indígenas, desde o seu descobrimento, vêm sendo aniquilados e, tendo sua cultura subjugada, é possível ver na mídia, nos filmes, nos livros didáticos, na literatura infantil, etc. Estes fatos mostram o quanto é raso nosso conhecimento sobre este assunto. E, ultimamente na mídia os conflitos entre ruralistas e indígenas indicam que isto ainda não acabou. Os filmes e na literatura infantil quase sempre o indígena é associado à natureza, ou seja, como protetor da mesma, e que não

pode existir se não estiver na dentro da mata. Segundo, Bonin e Ripoll (2011), destacam que aos indígenas também se atribuem certas características imaginadas como sendo da natureza, tais com a passividade (associada à noção de natureza-recurso, esperando para ser explorada), constância e falta de dinamismo (vinculada à noção de ciclos estáveis e comportamentos repetitivos). Essa visão estagnada dos povos indígenas acabaria criando esta imagem de que a cultura indígena não pode ser algo mutável, ou seja, a mesma dinâmica que nossa cultura aceita, quando se trata de indígenas é posta de lado. Por vezes, nas melhores das intenções, um educador resolve abordar a questão indígena em sala de aula e, acaba usando os estereótipos, sendo assim, torna-se difícil em uma sociedade que produz tanto material que reforça tal entendimento, descobrir materiais que ajudem a desconstruir algo que infelizmente está enraizado em nossa sociedade.

## **DESCONSTRUINDO CONCEITOS**

As ciências humanas como toda a ciência, não pode ser algo estagnado, ou seja, ela necessita estar em movimento para produzir novos saberes, assim é a cultura. A cultura é algo dinâmico, não fosse assim, ainda viveríamos em alguma década passada. Outro exemplo, a 'internet' revolucionou a nossa maneira de lidar com as coisas, influenciou de maneira gritante nosso jeito de agir e pensar. Hoje quem nunca se conectou a rede? Pois, torna-se impossível não ter contato com a rede e, fazemos isso todos os dias, através de bancos, marcando consultas, pedindo comida, interagindo por meio de redes sociais, etc. Entretanto, quando um indígena sai de seu povoado para trabalhar na cidade ou simplesmente estudar, ou ainda, o fato de comprar um celular, faz com que, as pessoas considerem tais atitudes como algo que tiraria do indígena sua cultura e etnia. É o que verificamos na pergunta do Senador Lazier Martins, quando fez a seguinte pergunta em uma entrevista (09/06/2014) ao programa Conexão RS, exibido na ULBRA TV 'Quantos índios no Brasil, deixaram de ser índios e hoje são profissionais respeitados?' Essa pergunta faz qualquer um pensar: 'Como assim?' 'Perderam sua etnia?' 'Antes não eram respeitados?'

Tais reflexões faz parte da desconstrução de conceitos, pois, a maioria das pessoas que assistiu a entrevista, com certeza concordou com o senador. Entretanto, o processo de desconstrução é algo complexo e exige conhecimento sobre o assunto. Muitos de nós educadores só ouvimos ou falamos de indígenas no ensino fundamental na escola, ou através de filmes e contos infantis. Entretanto, a maioria destas produções não eram de povos indígenas ou de núcleos que estudam os mesmos.

Felizmente, hoje é possível acessar através de sites obras literárias, filmes e

documentários produzidos por indígenas. Estas obras fornecerão novos elementos que irão auxiliar na desconstrução do entendimento do educador e na formação de novos saberes sobre indígenas nos alunos.

Ao analisar tais representações é possível que o docente entre em conflito de saberes, mas isso faz parte, principalmente, quando estamos cientes da real importância das representações e do seu papel na sociedade de mediar conhecimentos e saberes. Sobre isso Bonin e da Silva (2014) dizem que 'A análise das representações permite ressaltar, então, as relações de poder envolvidas na construção e das disputas pelos significados, na luta por naturalizar ou por estranhar os estereótipos a que se recorre comumente'.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É importante abordar a temática indígena na escola, mas não apenas pelo fato de estar na lei, e sim, pelo seu valor social de contribuir para vivermos em uma sociedade mais justa e igualitária. Subjugar culturas através de estereótipos não é algo de uma sociedade saudável. Educadores possuem a obrigação de ter presente tais valores, principalmente nos dias de hoje, onde há uma crescente de intolerantes. Por este motivo, torna-se extremamente importante tratar a cultura indígena como objeto de estudo, evitando a simplificação de sua cultura, e por consequência o caminho do estereótipo, que acaba por levar à falta de conhecimento, um dos fatores que levam ao preconceito e descaso em nossa sociedade. Sobre isso, Silva (2000, p. 54), afirma que estereótipo é uma 'opinião extremamente simplificada, fixa e enviesada sobre as atitudes, comportamentos e características de um grupo cultural ou social que não aquele ao qual se pertence'.

Portanto, livros para leitura como dos autores de literatura infantil indígena, Daniel Munduruku, Kaka Werá Jecupé, Olívio Jekupe, Tkainã e Maria Kerexu são excelentes para iniciar um trabalho sobre a cultura indígena na escola. Para deste modo, contribuir, mesmo que de maneira singela, para a produção de novas representações.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecimentos especiais ao NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena) da ULBRA, ao CAPES - PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) ULBRA Ciências Biológicas, a E.M.E.F Prefeito Edgar Fontoura (Canoas) e a E.M.E.F Pepita de Leão (Porto Alegre).

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana: Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=1852&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1852&Itemid=) acesso em 8 de maio de 2017.

BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela. Índios e natureza na literatura para crianças, Rev. **Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2011.

BONIN, Iara Tatiana; da SILVA, Guilherme Augusto Martins. **A Temática Indígena na Escola: Memórias dos Estudantes do Ensino Superior**, Revista de Iniciação Científica da ULBRA nº12, Canoas, 2014.

HALL, Stuart. **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi, Sage Publications/Open University 1997.

Istituto Sócio Ambiental. Disponível em: <https://www.socioambiental.org> = Acesso em 8 de maio de 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Currículo como Fetiche: A Poética e a Política do Texto Curricular**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

JEKUPE Olívio; KEREXU Maria. **A mulher que virou Urutau**, 1ªEd. São Paulo, Guia dos Curiosos Comunicações, 2013.

MUNDURUKU, Daniel. **Catando Piolhos Contando Histórias**, São Paulo, Brique-Book, 2006.

MUNDURUKU, Daniel. **Kabá Darebu**, São Paulo, Brique-Book, 2009.

TKAINÃ; BACELLAR, Laura. **Mãe d' água**, São Paulo, Scipione, 2010.

# CAPÍTULO 2

## UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA MONITORIA ACADÊMICA DE SAÚDE DA MULHER NA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 02/06/2020

**Rachel de Sá Barreto Luna Callou Cruz**

Universidade Regional do Cariri – URCA

<https://orcid.org/0000-0002-4596-313X>

Crato – CE

**Amanda Alcantara de Sousa**

Universidade Regional do Cariri – URCA

<https://orcid.org/0000-0002-3172-7806>

Crato – CE

**Maria Kleyssiane de Melo Alexandre**

Universidade Regional do Cariri – URCA

<http://lattes.cnpq.br/8436174260268320>

Juazeiro do Norte – CE

**Brenda Belém Luna Sampaio**

Universidade Regional do Cariri – URCA

<https://orcid.org/0000-0002-1274-4301>

Crato – CE

**Cinthia Gondim Pereira Calou**

Universidade Regional do Cariri – URCA

[https://orcid.org/0000-0002-1274-](https://orcid.org/0000-0002-1274-4301)

Crato – CE

**Dayanne Rakelly de Oliveira**

Universidade Regional do Cariri – URCA

<https://orcid.org/0000-0003-2911-141X>

Crato – CE

**Glauberto da Silva Quirino**

Universidade Regional do Cariri – URCA

<https://orcid.org/0000-0001-5488-7071>

Crato – CE

**Maria de Fátima Esmeraldo Ramos  
Figueiredo**

Universidade Regional do Cariri – URCA

<https://orcid.org/0000-0002-3679-3036>

Crato – CE

**RESUMO:** A monitoria acadêmica é uma estratégia facilitadora do aprendizado, uma vez que se torna mediadora de conhecimentos entre professores e estudantes. Considerando os acadêmicos como instituidores de seu próprio conhecimento, a utilização de metodologias ativas permite a formação de pensamento crítico-reflexivo para o desenvolvimento de habilidades necessárias para a realização da prática em saúde, visando torná-los profissionais capazes de atuar em todos os cenários. Objetivou-se relatar a experiência da utilização de metodologias ativas na monitoria acadêmica da disciplina saúde da mulher. Trata-se de um relato de experiência, realizado a partir da vivência na monitoria acadêmica da disciplina Enfermagem no Processo de Cuidar em Saúde da Mulher do curso de graduação em enfermagem da Universidade Regional do Cariri (URCA), Crato, Ceará. Durante os encontros priorizou-se a utilização de metodologias ativas para o fortalecimento do conhecimento que os discentes adquiriam por meio das aulas e leitura dos conteúdos, buscando conhecer as concepções previamente formadas por estes e identificar em quais tópicos apresentavam mais dúvidas e dificuldades. Em seguida, a partir da identificação desses pontos realizava-se a discussão temática baseada em evidências científicas. O uso de metodologias ativas na monitoria da disciplina de

saúde da mulher pôde ser compreendido como um ótimo recurso para a melhoria da aprendizagem, tornando-a significativa pelos estudantes e, possibilitando trocas de conhecimentos e aperfeiçoamento das práticas em saúde.

**PALAVRAS-CHAVE:** Monitoria, Enfermagem, Metodologias ativas.

## USE OF ACTIVE METHODOLOGIES IN THE ACADEMIC MONITORING OF WOMEN'S HEALTH IN THE NURSING GRADUATION

**ABSTRACT:** Academic monitoring is a strategy that facilitates learning, since it becomes a mediator of knowledge between teachers and students. Considering academics as founders of their own knowledge, the use of active methodologies allows the formation of critical-reflective thinking for the development of skills necessary for the practice of health, aiming to make them professionals capable of acting in all scenarios. The objective was to report the experience of using active methodologies in the academic monitoring of the woman's health discipline. This is a descriptive study, an experience report, carried out based on the experience of academic monitoring of the discipline Nursing in the Process of Caring for Women's Health in the undergraduate nursing course at Universidade Regional do Cariri (URCA), Crato, Ceará. During the meetings, priority was given to the use of active methodologies to strengthen the knowledge that students acquired through classes and reading of the contents, seeking to know the concepts previously formed by them and to identify which topics presented more doubts and difficulties. Then, from the identification of these points, the thematic discussion based on scientific evidence was carried out. The use of active methodologies in the monitoring of the women's health discipline could be understood as a great resource for improving learning, making it meaningful for students and allowing for exchanges of knowledge and improvement of health practices.

**KEYWORDS:** Monitoring, Nursing, Active methodologies.

### 1 | INTRODUÇÃO

O modelo tradicional de ensino passa por transformações profundas para atender a mudanças na formação acadêmica e, para isso, precisa incorporar estratégias pedagógicas de ensino com uma abordagem centrada no estudante para que este transite da dependência do professor à autonomia e elabore seu conhecimento no cumprimento das atividades educacionais propostas (MARQUES, 2018). No setor saúde há a mesma tendência, os modelos de formação, estruturados disciplinarmente e orientados para a especialização mostram-se incapazes de responder à crescente demanda desses profissionais (LIUA et al., 2016).

Nesse sentido, as Instituições de Ensino Superior (IES) passam a ser estimuladas a inovar o processo de ensino e aprendizagem para tornar os futuros profissionais, cada vez mais crítico-reflexivos, ativos e protagonistas na construção de seus conhecimentos, com vistas a promover transformações nas práticas de

saúde e atender às necessidades da população (NALOM et al., 2019; OLIVEIRA; BRAGA, 2016).

Em consonância a essas demandas, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) de 2014 sugerem utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem na graduação em Enfermagem, com a finalidade de estimular e promover atitudes e competências ativas nos estudantes, de maneira que o conhecimento integre conteúdos cognitivos teóricos e práticos com enfoque formativo estimulando a busca do conhecimento e não meramente informativa, como é o caso da prática pedagógica tradicional (TEIXEIRA, 2017; GOSENHEIMER; CARNEIRO; CASTRO, 2015). O objetivo é promover um cenário acadêmico de práticas inovadoras com vistas a um modelo de formação contemporânea estimulado pelo aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer e o aprender a conviver, conforme “Os Quatro Pilares da Educação” (DELORS, 1998).

No contexto dessa formação, ganha relevância a monitoria acadêmica como uma proposta facilitadora para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (BRITO; ROZENDO; SOBRAL, 2018).

A monitoria acadêmica é regulamentada pela Lei Federal nº. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e instituída como atividade complementar do curso de graduação em enfermagem por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso. Pode ser entendida como ferramenta de apoio pedagógico por meio da qual o discente-monitor e o assistido têm oportunidade de aprofundar conhecimentos, fortalecer habilidades teórico-práticas e esclarecer dúvidas, sanando fragilidades inerentes a uma área de conhecimento. Favorece, ainda, a integração entre teoria e prática, criando um espaço ideal para os questionamentos e para a revisão de conteúdos, técnicas e procedimentos, em consonância com o projeto pedagógico do curso de graduação (FRISON, 2016; LIRA et al., 2015; FREITAS et al., 2015).

As atividades de monitoria são desenvolvidas acompanhando os objetivos pretendidos na disciplina, de acordo com as temáticas estudadas em sala de aula, adotando-se atividades que possibilitem aos estudantes uma antecipação da realidade do cenário de prática profissional, preparando-os para novas maneiras de solucionar problemas de saúde comuns do cotidiano de trabalho do enfermeiro (SOUZA; SILVA; SILVA, 2018), de modo que monitores e monitorados se sintam responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem e desenvolvam habilidades para sua construção compartilhada (SOBRAL et al., 2020; MORAN, 2015).

Diversas práticas de enfermagem no âmbito da saúde da mulher podem ser ensinadas por meio das metodologias ativas, para a melhor fixação e aprendizado dos conteúdos, com ênfase não apenas no aprendizado teórico, mas principalmente na prática clínica, sendo de grande importância para uma assistência integral à

mulher nos seus diferentes ciclos de vida.

Diante do exposto, objetivou-se relatar a experiência da utilização de metodologias ativas na monitoria acadêmica da disciplina saúde da mulher no curso de enfermagem.

## **2 | METODOLOGIA**

Trata-se de um relato de experiência, acerca da utilização de metodologias ativas como estratégia facilitadora de aprendizagem. Foi realizado a partir da vivência de discentes-monitores da disciplina Enfermagem no Processo de Cuidar em Saúde da Mulher do curso de graduação em enfermagem da Universidade Regional do Cariri (URCA), Crato, Ceará, durante o período de junho a outubro de 2018, com os alunos regularmente matriculados na disciplina.

A disciplina integra o componente curricular obrigatório do sétimo semestre do curso de graduação em enfermagem, com carga horária total de 288 horas, sendo 200 horas de aulas teóricas e 88 práticas, distribuídas em atividades vinculadas à atenção primária, secundária e terciária em saúde.

A monitoria possui carga horária de 20 horas semanais, a qual foi utilizada pelos monitores para a elaboração do cronograma, levantamento bibliográfico dos temas abordados na disciplina, planejamento das atividades teóricas e práticas, elaboração dos materiais didáticos, e encontros com os discentes monitorados.

As atividades eram realizadas com participação de 23 acadêmicos do semestre supracitado, em sala de aula e laboratório, onde foram desenvolvidas diversas metodologias ativas como: painéis de circuito de conhecimentos, debates de estudos de caso, simulados, organização de fluxogramas, e práticas no laboratório de habilidades de enfermagem, com a utilização de peças anatômicas e simulações de atendimentos.

Os temas abordados durante a monitoria incluíram a assistência à mulher no ciclo gravídico-puerperal, saúde sexual e reprodutiva, prevenção de câncer de colo uterino, controle de câncer de mama e climatério/menopausa.

## **3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As atividades de monitoria eram desenvolvidas duas vezes por semana, durante o período da tarde, com duração média de quatro horas. Cada monitoria era dirigida por uma discente-monitora, que desenvolvia atividades pertinentes aos conteúdos ministrados previamente pelos professores em sala de aula.

Durante os encontros priorizou-se a utilização de metodologias ativas para o fortalecimento do conhecimento que os discentes adquiriam por meio das aulas e leitura dos conteúdos, buscando conhecer as concepções pré-formadas por estes e



identificar em quais tópicos apresentavam mais dúvidas e dificuldades.

A formação de grupos de estudos era uma das principais atividades realizadas em sala de aula, onde eram debatidos estudos de caso para revisão e discussão dos temas que os alunos expressavam ter mais dificuldade de compreensão. O estudo de caso é uma metodologia ativa com potencial de direcionar os alunos para autonomia, permitindo aos acadêmicos contato com situações que podem ser encontradas na profissão, possibilitando a análise de problemas e tomada de decisões (ALLEN et al., 2019).

Foram utilizados, também, questionários simulados, que estimulavam o treinamento do pensamento crítico e auxiliavam nas atividades de testes, e situações práticas; materiais de revisões, e de conteúdos complementares; construção de painéis de circuito de conhecimentos, painéis de chuvas de ideias; e a organização de fluxogramas também foram empregados.

Os encontros no laboratório de habilidades em enfermagem, permitiam práticas onde eram utilizadas peças anatômicas para revisão de conteúdos, simulação de casos, e atendimentos relacionados ao exame preventivo de colo uterino e de mama, consultas de pré-natal e atenção à mulher durante o trabalho de parto.

Além disso, outros encontros eram organizados quando solicitados pelos monitorados, e todos os materiais complementares planejados, utilizados e elaborados pelas monitoras eram entregues, e enviados por correio eletrônico.

A disponibilização de materiais de estudo e complemento, são boas fontes de revisões, principalmente aqueles voltados ao exercício de atividades práticas, que normalmente é um dos pontos de preocupação dos estudantes (SOUSA et al., 2019).

Por meio dessa vivência, pôde-se identificar a importância da utilização de metodologias ativas. Observou-se maior engajamento por parte dos acadêmicos, que se tornavam mais presentes e participativos nas atividades que envolviam metodologias diferentes da aula expositiva, com intervenções ativas, passando a se expressarem melhor, e sanando as suas dúvidas, onde o processo de ensino-aprendizagem era facilitado.

Torna-se perceptível que a monitoria é uma estratégia que facilita o processo de aprendizado (SOUSA et al., 2019; FERNANDES et al., 2015). Bem como, juntamente com metodologias ativas, possibilita ao estudante autonomia no processo educativo, o que aumenta a responsabilidade em relação a sua formação, destacando que quando essas são diferenciadas, facilitam o aprendizado por parte dos acadêmicos, e auxilia no aprofundamento dos conhecimentos e fixação dos conteúdos (CUNHA et al., 2020; MARQUES, 2018).

Essas metodologias podem ainda ser consideradas como medidas inovadoras

para o ensino, de modo que estimulam os acadêmicos a participar ativamente da resolução de uma situação problematizadora, construindo seus conhecimentos individual e coletivamente, o que se torna importante frente à capacitação dos futuros profissionais (ALMEIDA FILHO et al., 2018).

Ao longo de toda a monitoria a relação entre teoria e prática foram associadas, possibilitando os estudantes colocarem em prática o conhecimento teórico adquirido em sala de aula e treinar suas habilidades antes de ir para o campo prático em cenário real.

Essa articulação entre teoria e prática no momento do processo de ensino é necessária para que os estudantes possam criar concepções e construir seu próprio modelo de aprendizagem (SONG; OH; GLAZEWSKI, 2017).

Pode-se afirmar que essas atividades que integram teoria e prática, realizadas principalmente em laboratório, são as principais geradoras de aprendizado, convívio e troca de experiência entre acadêmicos e discentes-monitores. Isso possibilita o desenvolvimento da criatividade, senso, humanidade, entre outros quesitos imprescindíveis para a formação do estudante de enfermagem na realização de suas práticas de cuidado, por ser um ambiente que se torna acolhedor, contribuindo com a produção e compreensão de conhecimentos (BARICATI et al., 2017).

No que concerne à enfermagem, a participação em monitorias é essencial, visto que se configura como um recurso que possibilita melhor preparo dos discentes para a prática em campo real de atividade, bem como aprimoramento de técnicas, fato que irá repercutir em uma melhor assistência de enfermagem aos usuários e familiares (BURGOS et al., 2019).

A reorganização acadêmica do processo de formação do enfermeiro envolve o reconhecimento do caráter multidisciplinar da prática profissional, o estímulo ao raciocínio clínico, a valorização da articulação teoria e prática, a utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem e a flexibilidade curricular (SALVADOR et al., 2015).

Essas características podem ser desenvolvidas também durante a vivência da monitoria acadêmica, permitindo tanto ao monitor quanto ao estudante monitorado a formação de um profissional crítico e reflexivo.

A monitoria junto às metodologias ativas, proporciona ainda, aos estudantes, maior segurança e domínio para realização das técnicas em campo de práticas de estágio, sobretudo em termos de conhecimento da montagem dos materiais que serão utilizados, e dos processos a serem seguidos para a realização do atendimento (BARICATI et al., 2017).

Sendo assim, a utilização de metodologias na monitoria, principalmente de disciplinas práticas como a disciplina de Enfermagem no Processo de Cuidar em Saúde da Mulher, fortalece o processo de ensino-aprendizagem, por proporcionar

uma troca de saberes e experiências, por se tratar de um processo dinâmico e dialógico, onde se torna mais acessível a troca de aprendizados.

## 4 | CONCLUSÃO

O presente estudo demonstrou a utilização e importância das metodologias ativas empregadas durante as monitorias acadêmicas da disciplina de Enfermagem no Processo de Cuidar em Saúde da Mulher, como auxiliador para a formação acadêmica, demonstrando ser uma ferramenta para os acadêmicos compreenderem e aprenderem a serem pessoas ativas no seu processo de formação acadêmico-profissional, superando suas fragilidades, reconhecendo seus avanços, e ampliando seus conhecimentos técnico-científicos.

Nota-se então, que as monitorias junto às metodologias ativas vêm fortalecer o processo ensino-aprendizagem, tanto por suas atividades desenvolvidas em sala de aula, bem como em laboratório, o que no campo de enfermagem, contribui para que os estudantes monitores e monitorados firmem os aprendizados e tenham uma base qualificada.

No entanto, destaca-se como limitação do estudo a insuficiência de materiais para o desenvolvimento das metodologias ativas, que por vezes dificultou sua operacionalização.

Apesar das limitações para o desenvolvimento das atividades, torna-se relevante a utilização de tais metodologias, as quais proporcionam o crescimento pessoal e profissional do acadêmico de modo a estimular a sua autonomia, responsabilidade e criatividade, construindo o perfil profissional almejado pelo mercado de trabalho.

## REFERÊNCIAS

ALLEN, J.; MCGREGOR, G.; PENDERGAST, D.; RONKSLEY-PAVIA, M. *Young adolescent engagement in learning: Supporting students through structure and community*. Cham, SWI: Palgrave MacMillan, 2019. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-05837-1>. Acesso em: 30 mai. 2020.

ALMEIDA FILHO, N.; LOPES, A. A.; COUTINHO, D. M.; CARDOSO, A. J.; SANTANA, L. A.; SANTOS, V. P.; GUIMARÃES, L. H.; OLIVEIRA-LIMA, J. A. Formação Médica na UFSB: III. Aprendizagem Orientada por Problemas e Competências. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 42, n. 1, p. 127-139, 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-55022018000100129&lng=en&nrm=iso&tIng=en](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022018000100129&lng=en&nrm=iso&tIng=en). Acesso em: 30 mai. 2020.

BARICATI, C. C. A.; MARTINS, J. T.; YAGI, M. C. N.; KRELING, M. C. G. D.; KARINO, M. E.; VOLPATO, M. P. Monitoria: metodologia ativa na prática do cuidar em um curso de enfermagem. **Brazilian Journal of Surgery and Clinical Research**, v.21, n. 1, p. 76-79, 2017. Disponível em: [https://www.mastereditora.com.br/periodico/20171204\\_190451.pdf](https://www.mastereditora.com.br/periodico/20171204_190451.pdf). Acesso em: 30 mai. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 24 mai. 2020.

BRITO, F. M. M.; ROZENDO, C. A.; SOBRAL, J. P. C. P. O laboratório de enfermagem e a formação crítica do enfermeiro: uma reflexão. **Enfermagem em Foco**, v. 9, n. 1, p. 36-40, 2018. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/1859>. Acesso em: 30 mai. 2020.

BURGOS, C. N.; BARICATI, C. C. A.; MARTINS, J. T.; SCHOLZE, A. R.; GALDINO, M. J. Q.; KARINO, M. E. Monitoria acadêmica na percepção dos estudantes de enfermagem. **Revista de Enfermagem da UFSM**, Santa Maria, v. 9, n. 37, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/30816/pdf>. Acesso em: 30 mai. 2020.

CUNHA, R. S.; RIBEIRO, L. M.; SEQUEIRA, C.; BARROS, R. A.; CABRAL, L.; DIAS, T. S. O que facilita e dificulta a aprendizagem? A perspectiva de adolescentes. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 25, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722020000100202&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722020000100202&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 30 mai. 2020.

DELORS, J.; AL-MUFTI, I.; AMAGI, I.; CARNEIRO, R.; CHUNG, F.; GEREMEK, B.; GORHAM, W.; KORNHAUSER, A.; MANLEY, M.; QUERO, M. P.; SAVANÉ, M. A.; SINGH, K.; STAVENHAGEN, R.; SUHR, M. W.; NANZHAO, Z. **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez Editora [Internet], 1998. Disponível em: [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf). Acesso em: 30 mai. 2020.

FERNANDES, M.; ZERBINATI, J. P.; CANTARES, T. S.; GERMANO, G. S. Monitoria no ensino das paixões: acolhimento ao aluno no primeiro contato com a psicopatologia. **Analytica**, v. 4, n. 6, p. 138-150, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/analytica/article/view/1170>. Acesso em: 30 mai. 2020.

FREITAS, C. M.; FREITAS, C. A. S. L.; PARENTE, J. R. F.; VASCONCELOS, M. I. O.; LIMA, G. K.; MESQUITA, K. O.; MARTINS, S. C.; MENDES, J. D. R. Uso de metodologias ativas de aprendizagem para a educação na saúde: análise da produção científica. **Trabalho Educação e Saúde**, v. 13, p. 117-130, 2015. supl. 2. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v13s2/1981-7746-tes-13-s2-0117.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2020.

FRISON, L. M. B. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e Autorregulada. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1, p. 133-153, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v27n1/1980-6248-pp-27-01-00133.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2020.

GOSENHEIMER, A. N.; CARNEIRO, M. L. F.; CASTRO, M. S. Estudo comparativo da metodologia ativa “gincana” nas modalidades presencial e à distância em curso de graduação de Farmácia. **ABCS Health Sciences**, v. 40, n. 3, p. 234-240, 2015. Disponível em: <http://files.bvs.br/upload/S/2318-4965/2016/v40n3/a5352.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2020.

LIRA, M. O.; NASCIMENTO, D. Q.; SILVA, G. C. D. L.; MAMAN, A. S. de Contribuições da monitoria acadêmica para o processo de formação inicial docente de licenciandos em ciências biológicas da UEPB. **Anais do II Congresso Nacional de Educação**, 2015. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV045\\_MD1\\_SA18\\_ID3045\\_08092015215307.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA18_ID3045_08092015215307.pdf). Acesso em: 30 mai. 2020.

LIUA, J. X.; GORYAKIN, Y.; MAEDA, A.; MAEDA, A.; BRUCKNER, T.; SCHEFFLER, R. **Global Health Workforce Labor Market Projections for 2030**. Washington, DC: The World Bank, Policy Research Working Papers, 2016. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/25035/Global0health0projections0for02030.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 mai. 2020.

MARQUES, L. M. N. S. R. As metodologias ativas como estratégias para desenvolver a educação em valores na graduação em enfermagem. **Escola Anna Nery**, v. 22, n. 3, 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/pdf/ean/v22n3/pt\\_1414-8145-ean-22-03-e20180023.pdf](https://www.scielo.br/pdf/ean/v22n3/pt_1414-8145-ean-22-03-e20180023.pdf). Acesso em: 30 mai. 2020.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Coleção Mídias Contemporâneas, 2015. p. 15-33. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf). Acesso em: 30 mai. 2020.

NALOM, D. M. F.; GHEZZI, J. F. S. A.; HIGA, E. F. R.; PERES, C. R. F. B.; MARIN, M. J. S. Ensino em saúde: aprendizagem a partir da prática profissional. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, n. 5, p. 1699-1708, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232019000501699&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232019000501699&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 30 mai. 2020.

OLIVEIRA, K. R. E.; BRAGA, E. M. The development of communication skills and the teacher's performance in the nursing student's perspective. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 50, n. esp., p. 31-37, 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342016001100032](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342016001100032). Acesso em: 30 mai. 2020.

SALVADOR, P. T. C. O.; MARTINS, C. C. F.; ALVES, K. Y. A.; PEREIRA, M. S.; SANTOS, V. E. P.; TOURINHO, F. S. C. Tecnologia no ensino de enfermagem. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 29, n. 1, p. 33-41, 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/9883>. Acesso em: 30 mai. 2020.

SOBRAL, J. P. C. P.; VIANA, M. E. R.; LÍVIO, T. A.; SANTOS, A. G.; COSTA, B. G. S.; ROZENDO, C. A. Metodologias ativas na formação crítica de mestres em enfermagem. **Revista Cuidarte**, v. 11, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistacuidarte.udes.edu.co/index.php/cuidarte/article/view/822>. Acesso em: 30 mai. 2020.

SONG, D.; OH, E. Y.; GLAZEWSKI, K. Student-generated questioning activity in second language courses using a customized personal response system: a case study. **Education Technology Research and Development**, v. 65, p. 1425-1449, 2017. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-017-9520-7?shared-article-renderer>. Acesso em: 30 mai. 2020.

SOUSA, M. S.; PENELA, A. S.; CRUZ, L. R. C.; CUIMAR, K. A. J.; ALVES, A. B. S.; CRUZ, F. T. O.; SAGICA, T. S.; FERREIRA, E. N. A. A monitoria acadêmica como instrumento facilitador no processo de ensino e aprendizagem no curso de enfermagem: um relato de experiência. **Revista Eletrônica Acervo Científico**, v.6, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.25248/reae.e1662.2019>. Acesso em: 23 mai. 2020.

SOUZA, E. F. D.; SILVA, A. G.; SILVA, A. I. L. F. Active methodologies for graduation in nursing: focus on the health care of older adults. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v.71, p. 920-924, 2018. supl. 2. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/reben/v71s2/0034-7167-reben-71-s2-0920.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2020.

TEIXEIRA, E. Em tempos de novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em enfermagem. **Revista de Enfermagem da UFSM**, v. 7, n. 2, p. iii-iv, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/28859/pdf>. Acesso em: 30 mai. 2020.

# CAPÍTULO 3

## AFETIVIDADE E ACOLHIMENTO COMO FERRAMENTAS NA CONSOLIDAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM CASO EM UMA FACULDADE PARTICULAR NA CIDADE DE NATAL/RN

Data de aceite: 01/09/2020

**Ary Luiz de Oliveira Peter Filho**

<http://lattes.cnpq.br/8911680846337145>

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo analisar a importância do afeto como ferramenta na aprendizagem e nas relações entre professor e o aluno, dando ênfase para o fato de que a afetividade pode determinar o sucesso de uma criança na escola e em sua vida futura. Este trabalho nos leva a uma reflexão na questão sobre afetividade, ou seja, o professor sendo o mediador dessa afetividade em sala de aula proporcionando a aprendizagem dos alunos, melhorando assim o relacionamento do aluno com professor, proporcionando entre eles uma amizade com respeito, desenvolvendo assim o seu próprio progresso físico, psíquico, espiritual e moral. O tema em abordado se baseia em uma pesquisa bibliográfica e um estudo de caso, onde a fundamentação teórica se argumenta em teóricos como Cunha, Piaget, Vygotsky, Wallon. Esses autores comentaram a necessidade da afetividade e acolhimento, reconhecendo que o aprendizado está ligado a esses estímulos. Os estudos mostram que tais estímulos, além de mediar o aprendizado também torna possível melhorar as relações interpessoais, fortalecendo os laços de amizade, permitindo existir o respeito, amizade, solidariedade, generosidade, confiança.

**PALAVRAS-CHAVE:** Afeto, Acolhimento, Aprendizado, Professor, Aluno.

**ABSTRACT:** This work aims to analyze the importance of affection as a tool in learning and in the relationship between teacher and student, emphasizing the fact that affectivity can determine a child's success in school and in his future life. This work leads us to a reflection on the question about affectivity, that is, the teacher being the mediator of this affectivity in the classroom, providing the students' learning, thus improving the student's relationship with the teacher, providing a friendship with respect between them, developing thus their own physical, psychological, spiritual and moral progress. The theme in question is based on a bibliographic research and a case study, where the theoretical basis is argued in theorists such as Cunha, Piaget, Vygotsky, Wallon. These authors commented on the need for affection and welcoming, recognizing that learning is linked to these stimuli. Studies show that such stimuli, in addition to mediating learning, also make it possible to improve interpersonal relationships, strengthening the bonds of friendship, allowing for respect, friendship, solidarity, generosity, trust.

**KEYWORDS:** Affection, Reception, Learning, Teacher, Student.

### 1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema afetividade como ferramenta na consolidação da aprendizagem, pretendendo assim ressaltar a importância da afetividade para a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual e social da

criança. Pois a partir do pensamento de que o aluno é um ser dotado de raciocínio, sentimentos, desejos e de expectativas que estão sendo geradas e procuradas no outro, gerando a confirmação do bem e do carinho natural que deve existir entre os seres.

Os dias atuais vêm passando por grandes transformações, e essas transformações também atingiram os homens de uma forma que os afastaram de sua essência, diminuindo assim os relacionamentos, até no contexto ensino aprendizagem, mudando o relacionamento do aluno com o professor.

A escola é um lugar que vivenciamos a cidadania, e é necessário que ela traga no seu alicerce o ideal de proporcionar aos alunos momentos bons, afetivos e de aprendizagem, por esta razão é importante do bom relacionamento com afeto entre o professor e os alunos dentro da escola.

A aprendizagem pode ser beneficiada quando o docente e os discentes, buscam conhecimentos de acordo com suas necessidades, tendo consciência de sua forma de relacionar-se, respeitando as diferenças. O professor em sala de aula tem como objetivo de desenvolver em seus alunos a autoestima, um ambiente estável e tranquilo, que gere a capacidade de contemplação do belo, de perdoar, de fazer amigos e de socializar-se. Sendo assim, as escolas não devem dispensar tais conceitos de seu currículo, devendo estimular os profissionais mais generalizados de afetividade nas relações interpessoais, no âmbito escolar, e trabalhando intensivamente para gerar em seus alunos oportunidades de se integrarem a sociedade.

É importante observar neste estudo que a afetividade, neste contexto tem uma visão mais ampla e complexa, envolvendo vários pontos de manifestações e sentimentos de origem psicológica e biológica.

Com base nessas reflexões podemos situar a seguinte questão a ser estudada: *Como a afetividade e o acolhimento contribuem para aprendizagem do aluno na faculdade?* Como hipótese para a questão desse estudo podemos dizer que a concepção bancária pode ser a grande responsável, com suas diversas ações, pela falta de afeto entre professor e aluno levando-se em conta o professor com baixa remuneração que se deixa influenciar na relação afetiva com o aluno.

Henri Wallon, (2003) considera a pessoa como um todo. Afetividade, emoções, movimento e espaço físico que se encontram num mesmo plano. As emoções para o autor têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa.

Falar em afetividade é acreditar em uma educação com relevância social e, em uma escola construída a partir do respeito, compreensão e autonomia de ideias com a pretensão de formar cidadãos honestos e respeitáveis que olhem o mundo com a intenção de transformá-los, sujeitos autônomos capazes de pensar por si próprio sem deixar de lado o outro.



A relevância do tema está em levantar uma questão que parece começar a incomodar alguns profissionais da área educacional. Portanto é de fundamental importância abordar que a ação pedagógica deve nortear a relação afetiva que influenciará diretamente na aprendizagem e na autoestima do aluno, tendo em vista diferenças individuais e comportamentos inerentes ao ser humano.

Afetividade é um termo que deriva da palavra afetivo e afeto. Designa a qualidade que abrange todos os fenômenos afetivos.

No âmbito da psicologia a afetividade é a capacidade individual de experimentar o conjunto de fenômenos afetivos, tem um papel crucial no processo de aprendizagem do ser humano, porque está presente em todas as áreas da vida, influenciando profundamente o crescimento cognitivo.

As relações e laços criados pela afetividade não são baseados somente em sentimentos, mas também em atitudes. Isso significa que em um relacionamento, existem várias atitudes que precisam ser cultivadas, para que o relacionamento prospere. Logo a afetividade é um fator facilitador na aprendizagem do educando.

Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Vygotsky, famosos autores e especialistas na área da educação, consideram a afetividade uma elevada relevância no processo pedagógico. De acordo com Piaget e Wallon, o desenvolvimento ocorre através de vários estágios, e nesses estágios, a inteligência e a afetividade vão alternando em termos de importância. No primeiro ano de vida de uma pessoa, a afetividade é predominante, pois o bebê se usa dela para se expressar e interagir com o mundo.

Compreende-se que nas fases seguintes essa importância vai se consolidando, pois a criança necessita de uma aproximação maior com os adultos e o professor se torna uma das pessoas mais próximas, logo surgem conjuntos de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções que provocam sentimentos. A afetividade se encontra “escrita” na história genética da pessoa humana e deve-se a evolução biológica da espécie. Como o ser humano nasce extremamente imaturo, sua sobrevivência requer a necessidade do outro, e essa necessidade se traduz em amor.

A aprendizagem é uma mudança comportamental que resulta da experiência, é, portanto, uma forma de adaptação ao ambiente. Do mesmo modo que Antunes reflete sobre a necessidade do amor, Maldonado (1994, p.39) aborda o medo e a desconfiança como fatores que dificultam o relacionamento interpessoal, assinalando que o amor pode estar escondido sob camadas de mágoa, medo, tristeza, ressentimento, decepção, vergonha e raiva. Em que:

“Atitudes ríspidas, grosseiras e agressivas expressam, com frequência, a necessidade de formar uma carapuça protetora contra o medo de ser rejeitado, contra sentimentos de inadequação (“já que sou mesmo incompetente para tantas coisas, por aí eu me destaco”)



contra a dor do desamor ("ninguém gosta de mim mesmo, quero mais é explodir o mundo") (MALDONADO, 1994, p.39)"

O professor precisa estar atento às reações de seus alunos, pois as situações assinaladas anteriormente podem acontecer nas relações interpessoais em sala de aula. Normalmente atitudes inadequadas como gritos, atitudes ríspidas, grosserias, palavrões, empurrões, podem revelar problemas com a autoestima. Assim, se o professor não tiver sensibilidade para perceber esse problema e disponibilidade para ajudar esse aluno com tais problemas, ele pode sentir-se não merecedor de estima e de consideração.

Para Maldonado (1994, p.42), o professor pode reconhecer quando um processo de construção do conhecimento está sendo efetivo, quando o mesmo se permite sentir o processo. Assim como sente quando está havendo aprendizagem, se o clima em sala de aula é desagradável ou rico e construtivo.

Sabe-se que a aprendizagem é um processo que, uma vez iniciados com o nascimento só será finalizado com a morte. Isso significa que em qualquer etapa, em qualquer situação, ou em qualquer momento, o indivíduo está aprendendo, sendo que à medida que aprende varia seu comportamento, seu desempenho.

Quando se fala em aprendizagem, como uma mudança relativamente aparente, significa que o conhecimento deve estar incorporado ao indivíduo não só em situação temporária, mas por um tempo significativo. À medida que novas aprendizagens surgem, vão sendo incorporadas às já existentes, propiciando o surgimento de novos enfoques, ideias e atitudes.

Segundo Piaget (1982), na medida em que os aspectos cognitivos se desenvolvam, há um desenvolvimento paralelo da afetividade. Os mecanismos de construção são os mesmos. As crianças assimilam as experiências aos esquemas afetivos do mesmo modo que assimilam as experiências às estruturas cognitivas.

Como foi dito:

"O aspecto afetivo tem uma profunda influencia sobre o desenvolvimento intelectual. Ele pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento. Ele pode determinar sobre que conteúdos a atividade se concentrará (WADSWORTH, 1997, p. 23)"

Ao escolher um livro sobre determinado assunto, a assimilação do conteúdo desse livro ocorrerá em função do meu interesse sobre o tema. Na visão piagetiana esta escolha não é provocada pelas atividades cognitivas, mas pela afetividade.

A importância da afetividade no processo intelectual é apresentada também por Hillal (1985, p. 18):

"A afetividade é o suporte da inteligência, da vontade, da atividade, enfim, da personalidade. Nenhuma aprendizagem se realiza sem que ela tome parte. Muitos alunos há cuja inteligência foi bloqueada por

motivos afetivos; outros há cuja afetividade não resolveu determinados problemas, apresentando falha no comportamento. A afetividade constitui a base de todas as reações da pessoa diante da vida de todos os seus acontecimentos, promovendo todas as atividades”

Quando a criança ingressa na escola torna-se mais evidente o papel da afetividade na relação professor-aluno. A escola é a primeira aprendizagem no meio social da criança e ela traz consigo muitas experiências afetivas.

Durante o desenvolvimento aproximação vai se consolidado e os vínculos afetivos ampliando-se e o professor surge como peça fundamental na relação de ensino e aprendizagem.

A criança chega à escola cheia de emoções, sentimentos, inclusive o medo por perder temporariamente a figura protetora da mãe, por isso é tão valiosa o período de adaptação das crianças com o mundo escolar. Sendo que o tempo que ela necessitará para envolver-se neste novo universo é diferente entre cada criança e dependerá das relações afetivas que terá com sua professora.

Nesse sentido, Woolfolk (2000, p.46) acrescenta que o fato do professor ser, muitas vezes, incapaz de conhecer a dinâmica do comportamento humano, faz com que tenha interpretações equivocadas quanto a seus alunos. Esses comportamentos internos (emoções, sentimentos, valores, pensamentos) e de movimento acabam sendo observados e confundidos como indisciplina. Essas situações provocam nos alunos as emoções de medo, de tristeza, de mágoa, de raiva e de insegurança. Desse modo:

“Os professores são a melhor fonte de ajuda para os alunos que enfrentam problemas emocionais ou interpessoais. Quando os alunos têm uma vida familiar caótica e imprevisível, eles precisam de uma estrutura firme e atenta na escola. Eles precisam de professores que estabeleçam limites claros, sejam consistentes, apliquem as regras firme, mas não punitivamente, respeitem os alunos e mostrem uma preocupação genuína com o seu bem-estar. Como professor, você pode estar disponível para conversar sobre problemas pessoais sem exigir que seus alunos o façam (WOOLFOLK, 2000, p.47)”.

Pode-se compreender que os motivos que motiva o ser humano querer aprender é extremamente internos, logo compreende-se que uma criança aprende melhor e mais depressa quando se sente querida, protegida, segura de si e é tratada com afetividade

O ensino não deve ser triste, restrito, autoritário e vulgar, mas sim objetivo e dinâmico, e o professor deve ser sensível, conhecer a criança, corresponder a sua confiança. Assim, a motivação escolar depende da intenção que o aluno tem para aprender e, do conceito sobre si, o professor e o ensino. O autor destaca:

“As situações de ensino agradáveis suscitam no aluno um desejo de repetir e renovar a aprendizagem. Quando, por infelicidade, o contrário acontece, o aluno tende a rejeitar não só a disciplina que não consegue aprender, mas também tudo quanto a ela se refira, inclusive o mestre e até a própria escola. Se a situação de aprendizagem é gratificante e agradável, o aprendiz tende a se dinamizar, a extrapolar-se para situações novas e similares e, por fim, a inspirar novas aprendizagens (RODRIGUES, 1976, p.179).”

Compreende-se que aprendizagem está literalmente ligada à afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vinculador. Na aprendizagem escolar, a relação entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros e escrita, não se dá puramente no campo cognitivo, existe uma base afetiva permeando essas relações, visto que, para aprender é necessário um vínculo de confiança entre quem ensina e quem aprende.

Nessa linha de pensamento, Vygotsky (1994, p.54) destaca a importância das interações sociais, ressaltando a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem e, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Portanto, é a partir de sua inserção na cultura que a criança, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolvendo na constituição do seu eu.

Apropriando-se das práticas culturalmente estabelecidas, ela vai evoluindo das formas elementares de pensamento para formas mais abstratas, que a ajudarão a conhecer e controlar a realidade. Nesse sentido, Vygotsky (1994, p. 55) destaca a importância do outro no processo não só de construção do conhecimento, mas também de constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir.

Cabe mencionar que, para Vygotsky (apud Rego, 1995, p. 102), a escola desempenha um importante papel no desenvolvimento intelectual e conceitual das crianças, pois é ela que se apropria da experiência culturalmente acumulada, desenvolvendo o pensamento conceitual e a construção dos novos conhecimentos. Isso faz com que a escola deva partir do que a criança já sabe para, então, ampliar os seus conhecimentos. Nessa perspectiva, construir conhecimentos implica uma ação partilhada, em que:

“As interações sociais (entre alunos e professores) no contexto escolar passam a ser entendidas como condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitem o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objeto comum. Cabe, portanto, ao professor não somente permitir que elas ocorram, como também promovê-las no cotidiano das salas de aula. (VYGOTSKY apud REGO, 1995, p.110)”

Considerando a importância das interações sociais no contexto da educação, Oliveira (1999, p.11), baseando-se em uma perspectiva vygostskiana, diz que o indivíduo internaliza o conhecimento através da interação com outros indivíduos e objetos existentes no seu ambiente sócio-histórico. Ressalta a importância da mediação como condição necessária no processo de ensino e aprendizagem. A criança adquire as habilidades essenciais para sua sobrevivência na interação afetiva com as pessoas de seu contexto sociocultural, demonstrando assim, a importância da afetividade na aprendizagem geral.

O professor deve ter claro que o processo de ensino e aprendizagem é uma troca de conhecimentos, experiências, buscarem sempre uma aproximação afetiva com aluno criando um elo de intimidade conhecendo a vida, a família, as preferências um pouco do seu cotidiano, logo o aluno sentirá confiança e estará motivado para participar das atividades. Deixar evidente que o aluno também possui saberes que o professor nem sempre possui, valorizando assim sua participação na aula.

Dando ênfase ao importante papel desempenhado pela escola no desenvolvimento das crianças, Wadsworth (1997, p.65) assinala que Piaget refere-se ao importante papel do afeto no desenvolvimento intelectual, uma vez que, paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, acontece o desenvolvimento afetivo. É impossível encontrar aspectos do desenvolvimento que sejam apenas cognitivos ou apenas afetivos, pois todo comportamento apresenta os dois elementos.

A questão da afetividade como elemento norteador da prática educativa suscitou ao longo do tempo, inúmeros debates que permitiram uma compreensão mais profunda da importância desta para o processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, são muitas as contribuições.

Henri Wallon foi o primeiro a levar não apenas o corpo da criança, mas também suas emoções, para dentro da sala de aula. Suas ideias foram baseadas em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa.

Wallon destaca a alternância existente entre as funções razão (cognitiva) e emoção (afetividade), apresentadas no decorrer do desenvolvimento da pessoa. A razão e a emoção estão imbricadas, ou seja, uma não acontece sem a outra, mas sempre uma se sobrepõe à outra. Wallon, Vygotsky e Piaget afirmam que não se pode separar afetividade e cognição.

Conforme Chalita (2001, p.162), o afeto estando presente em qualquer que seja a instituição de ensino, ela terá sucesso em seu desenvolvimento psicológico, obtendo assim bons resultados. E quando não há afetividade, estudar torna-se um martírio, os adolescentes vivem agitados, não se respeitam frequentemente se agridem alienados, ansiosos e irritados, perante esses aspectos se torna indispensável estabelecer afetividade, pois ela será essencial nesse processo

educativo, desse modo que também a habilidade social é a preparação para a convivência em uma sociedade plural, pela qual o vínculo afetivo, a aprendizagem, a motivação e a disciplina como meio para conseguir o autocontrole para o aluno e seu bem-estar são conquistas significativas que se dá através do relacionamento e o afeto para que possa frutificar.

O equilíbrio emocional é fator determinante para que a criança consiga estabelecer relações salutaras, quer no meio familiar, quer no ambiente escolar, onde a ação educativa se manifesta mais efetivamente, conforme afirma Cury (2003, p. 148): “A tarefa mais importante da Educação é transformar o ser humano em líder de si mesmo, líder de seus pensamentos e emoções”.

Nesse contexto, tanto o lar quanto a escola precisam ser ambientes atrativos e acolhedores, que transmita às crianças, segurança e desperte nelas, o desejo de aprender. À escola e aos professores cabe a missão de proporcionar esse ambiente, assim segundo Tiba (2006, p. 131), “Ensinar é bastante prazeroso. É um dividir que soma que enriquece professor e aluno. Assim ensinar passa a ser um gesto de amor.”

No processo de desenvolvimento e aprendizagem, a criança precisará de professores que por sua vez assumam a responsabilidade de educar. E esse educar sugere uma carga de compromissos, de amor e de respeito daquele que ensina, para com a aquele que aprende e vive e versa.

“O aluno tratado com respeito, tendo valorizado a sua história de vida, sente-se amado, querido na escola em que estuda e pode ser promessa para o país que queremos. É dos bancos escolares que saíram as mulheres e os homens que vão assumir os postos de comando da nação, como políticos executivos, jornalistas, formadores de opinião, professores, profissionais das mais diversas atividades que com sua atenção e seu exemplo de vida poderão servir como nova referencia para novos tempos. Qualquer que seja o profissional, qualquer que o posto ocupado, essa pessoa se valeu de mestres para alcançar sua posição CHALITA (2001, p.159).”

Educar não significa apenas repassar informações ou mostrar um caminho a trilhar que o professor julga ser o certo. Educar é ajudar o aluno a tomar consciência de si mesmo, dos outros, da sociedade em que vive e o seu papel dentro dela. É saber aceitar-se como pessoa e principalmente aceitar ao outro com seus defeitos e qualidades.

Muitos autores vêm, ao longo da história, defendendo que o afeto é indispensável para o ato de ensinar. Embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, isso não os torna independentes da ação do meio sociocultural, pois pode-se afirmar que estão diretamente relacionados com a qualidade das interações e relações entre sujeitos, enquanto experiências vivenciadas.

Rubem Alves enfatiza que o professor, aquele que ensina com alegria, que ama sua profissão, não morre jamais. Ele diz: “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naquele cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...” (2000 p.5)

Em sala de aula tenta-se descobrir qual é o papel do professor, direcionando o olhar para a relação que se desenvolve entre professor e aluno. As interações em sala de aula são construídas por um conjunto de variadas formas de atuação, que se estabelece entre partes envolvidas, a mediação do professor em sala de aula, seu trabalho pedagógico, sua relação com os alunos, tudo faz parte desse papel.

A afetividade não se limita a carinho físico, muitas vezes se dá em forma de elogios superficiais, ouvirem o aluno, dar importância às suas ideias. É importante destacar essa forma de afetividade, pois às vezes nem percebemos que pequenos gestos e palavras são maneiras de comunicação afetiva.

A igualdade deve ser mantida dentro de sala de aula, as crianças necessitam se sentirem amados, queridos, valorizados, especiais. Não deve haver por motivo algumas comparações que diminuem o potencial da criança, fazendo-a sentir-se inferior, incapaz, menosprezada, contribuindo para uma extensão do lar da criança, em que a mesma encontre muito afeto e atenção. Na postura do professor devem existir sentimentos nobres, capazes de influenciar todo o modo de pensar e ver o mundo como o outro.

Com isso o educador que atende as necessidades da criança desenvolve, na mesma, um aprendizado fundamentado em suas ações que proporcionem aos alunos grandes conquistas relacionadas a uma prática pedagógica que desperte seu desejo em querer aprender. Nesse contexto vale ressaltar a importância da afetividade, do diálogo entre professor e aluno, momentos em que a criança deixa o abraço como forma de parabenizá-lo ou consolá-lo e através dessa relação afetiva que facilita trabalhar os valores, respeito, honestidade, generosidades dentre outras ações formadores do indivíduo.

Piaget, em seus estudos, intensifica a existência desses estágios de desenvolvimento cognitivo muito importante para o aprendizado da criança, cada segmento desde, deve ser conhecido e respeitado pelo professor, como também estimulado, sabendo que a cada etapa a criança tem a oportunidade de crescimento intelectual e amadurecimento de suas emoções, nisto também se pode desenvolver a afetividade na criança, o professor necessita respeitar esses estágios, que bem estimulados certamente resultam em grandes conquistas.

Compreende-se que educar não é apenas transmitir conhecimento, vai muito além, entende-se que se fazem necessários oferecer oportunidades para o aluno aprender e buscar suas próprias verdades, para isso deveram utilizar vários meios para consolidação desse processo e o afeto é uma ferramenta para o aluno ter prazer

em estudar, nisso Cunha (2008, p.51) diz que:

“Em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é um meio facilitador para a educação. Irrompe em lugares que, muitas vezes, estão fechados às possibilidades acadêmicas. Considerando o nível de dispersão, conflitos familiares e pessoais e até comportamentos agressivos na escola hoje em dia, seria difícil encontrar algum outro mecanismo de auxílio ao professor mais eficaz.”

Ficar claro o quanto se faz necessário, estabelecer um vínculo afetivo com nosso aluno, precisamos aceitar o fato de que por ser uma criança, ela por si é dotada de sentimentos, desejos, necessidades desde físicas, a espirituais. Precisamos conhecer este aluno, saber quem é, e como é, estar disposto a ajudar, valorizando-o e fazendo-o perceber que é um ser, em constante desenvolvimento e que pode consolidar essa relação será algo maravilhoso.

Para que seja concretizada a prática pedagógica diferenciada é necessária a existência de estímulos que transformem o aprendizado do aluno em algo prazeroso, o exercício de uma pedagogia afetiva, construtiva. De acordo com Cunha (2008, p.67):

“[...] o que vai dar qualidade ou modificar a qualidade do aprendizado será o afeto. São as nossas emoções que nos ajudam a interpretar os processos químicos, elétricos, biológicos e sociais que experienciamos, e a vivência das experiências que amamos é que determinará a nossa qualidade de vida. Por razão, todos estão aptos a aprender quando amarem, quando desejarem, quando forem felizes.”

De acordo com Cunha o desenvolver do afeto será algo determinante na vida do aluno, pois o mesmo sendo amado sentirá o desejo de aprender e conseqüentemente este saber adquirido elevará sua autoestima e o tornará feliz, logo cabe ao professor saber realizar uma boa aula, transformando-a em uma rica experiência de aprendizado a qual vai deixar marcas positivas nas vidas do aluno.

O educador que tem um olhar sensível, é o que em sua prática pedagógica, avalia seus alunos e trabalha com eles de forma atenciosa. A sensibilidade do professor torna-o capaz de entender as necessidades emocionais dos educandos, fazendo-o vivenciar um mundo de imaginação, sonhos, alegrias, expectativas, só assim será possível desenvolver situações satisfatórias capaz de concretizar as estratégias de aprendizagem.

A afetividade é o complemento essencial que o discente necessita para desenvolver as capacidades sejam elas cognitivas éticas ou educacionais; pois a mesma quando despertada o educando, passa agir com segurança e perseverança no exercício da cidadania, tornando-se um adulto confiante, valorizando a autoestima numa conquista interna, que ao adolescente a sensação de estar cada vez mais

próximo do que ele é como pessoa. Assim sendo ressalta Chalita “O mestre tem de transbordar afeto cumplicidade no sucesso, na conquista de seu educando; o mestre tem de ser o referencial, o líder, o interventor seguro capaz de auxiliar o aluno em seus sonhos, em seus projetos”. (2001, p.162).

Conforme Chalita a afeto estando presente em qualquer que seja a instituição de ensino, ela terá sucesso em seu desenvolvimento psicológico, obtendo assim bons resultados. E quando não há afetividade, estudar torna-se um martírio, os adolescentes vivem agitados, não se respeitam frequentemente se agridem alienados, ansiosos e irritados, perante isso se torna indispensável estabelecer afetividade, pois ela será essencial nesse processo educativo, desse modo que também a habilidade social é a preparação para a convivência em uma sociedade plural, pela qual o vínculo afetivo, a aprendizagem, a motivação e a disciplina como meio para conseguir o autocontrole para o aluno e seu bem-estar são conquistas significativas que se dá através do relacionamento e o afeto para que possa frutificar.

Nessa perspectiva a relação professor-aluno quando há amizade, proximidade e liberdade, o processo de ensino e aprendizagem é facilitado, além de se tornar mais agradável. As aulas com um professor que usam da afetividade, mudam as atitudes dos sujeitos com relação ao objeto de conhecimento eles passam a se interessar mais pelos estudos, a estudar com mais gosto. Esse aspecto afetivo a relação entre professor-aluno tem como objetivo o conhecimento que passa a ser extremamente positivo.

Portanto quando existe as influências sofrida pelo professor e suas aulas, porém, não se limitam a isso, mas alcançam a decisão dos discentes sobre a carreira profissional que deveriam abraçar. A qualidade da mediação determina a condição fundamental para o processo de construção do conhecimento pelo discente.

A aprendizagem deve ter sempre um sentido lúdico. E não importa se o educando é criança, adolescente ou adulto. Querer conhecer, saber, pesquisar, atuar e criar sobre tudo que está a sua volta, são necessidades básicas de todo o ser humano e tudo isso lhe dá enorme prazer em serem satisfeitas. Mas não podemos deixar que essas necessidades possam ter o peso do “dever” para o aluno, pois quando as atividades passam a ser obrigatórias e repetitivas o aluno já não encontra nelas nenhuma satisfação. Segundo Costa (2000:35), “ao planejar o processo de ensino aprendizagem, além de estabelecer objetivos educacionais (...) o docente seleciona os procedimentos e estratégias adequadas à realidade do educando”.

Pelo exposto concluímos que as estratégias de ensino devem relacionar-se com os procedimentos didáticos e pedagógicos adotados pelos docentes com o objetivo de orientar a aprendizagem dos mesmos. Partindo do pressuposto de que educar é um processo contínuo, cabe ao educador programar ações diversificadas, criando um ambiente estimulador para que os alunos aprendam por si, favorecendo-



os na construção de sua identidade.

O educador precisa estar atento se sua proposta de trabalho está sendo claramente entendida por todos os educandos, isso ajudará na organização e nas realizações das atividades diárias. É importante esclarecer que os recursos utilizados pelo educador deverão ser feito com base no desenvolvimento do aluno e no seu contexto social.

Segundo Sônia Kramer (1991), em seus estudos define que,

“o planejamento, por sua vez, contém as estratégias, situações e as atividades que serão feitas no dia a dia. Os recursos didáticos(jogos, livros de histórias, materiais de sucata, técnicas de artes, papéis, giz, quadro etc); são essenciais no ensino/aprendizagem, sabendo usá-los adequadamente. (p,91,92).”

É importante notar que tais recursos servem apenas como guia, devendo ser introduzidas todas as motivações que se façam necessárias a fim de atender as necessidades da aprendizagem e às sucessivas descobertas da criança.

Nesse sentido, a integração da equipe pedagógica diretora, supervisora, orientadora e coordenadora, juntamente a equipe docente é requisito básico para um ótimo trabalho. Essa integração pode ser viabilizada por: reuniões, quinzenais com os professores e pais e responsáveis, reuniões mensais com toda a equipe escolar para a realização e levantamento do trabalho desenvolvido e discutir eventuais atividades pedagógicas extracurricular.

Ressaltamos ainda neste estudo, a difusão de novas tecnologias de informação e comunicação no ensino. Mas tudo isso não poderia ter êxito sem a criação de ferramentas pedagógicas adequadas nas atividades diárias com o educando. Os recursos pedagógicos reflete as expectativas do Ministério da Educação Nacional (2004) que enfoca, a informatização nas Instituições de ensino, por sua vez nos trouxe grandes benefícios dando a muitos alunos a oportunidade de conhecer a multimídia no ensino. Permitindo em especial a prática do tele/ensino, trabalhos em grupos e principalmente a socialização com diferentes meios de recursos didáticos e pedagógicos.(p,45)

A relação entre a pedagogia e a tecnologia é que dá força ao programa da multimídia no ensino. Hoje a maioria das escolas apresentam esses recursos, facilitando a vida cotidiana do aluno permitindo-lhe que melhor se preparem para as exigências do mundo contemporâneo. Concluindo, podemos dizer que os avanços tecnológicos geram uma transformação qualitativa na área do conhecimento.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 em seu art. 227 sublima a política de proteção à criança e ao adolescente.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à

educação e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão.

Diante do exposto notamos que há um grande desafio e perspectivas para alcançarmos verdadeiramente uma educação pautada na dimensão humana, uma educação que deve ter o alicerce na rocha do respeito. Respeito às inteligências múltiplas, às potencialidades humanas, ao crescimento social e intelectual dos que constroem o caminho real da educação.

Cláudia Davis e Zilma de Oliveira após estudos e publicações no setor concluem:

“O aluno não aprende apenas na escola, mas também através da família, dos amigos, de pessoas que ele considera significativas, dos meios de comunicação de massa, das experiências do cotidiano (...) a escola é a instituição social que se apresenta como responsável pela educação sistemática das crianças, jovens e até mesmo adultos. (1994:23)”.

É nesse sentido que a escola deve organizar-se democraticamente com objetivos transformadores articulados com interesses dos grupos. A escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, ela deve estar atenta para atender aos interesses das camadas trabalhadoras. A participação da comunidade na escola é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para ação. Segundo Ivone Boechat “a escola como agência de transformações sociais têm o compromisso de atender as expectativas que desperta pelo seu grandioso poder de atração e sedução”. (1998:27).

A escola é voltada para a postura crítica e nos diz que o conhecimento é dinâmico e transformador e nos propõe um fazer pedagógico capaz de criar oportunidades valorizando talentos, repassando dinamismo, altruísmo e solidariedade. A escola não pode dispensar tais conceitos de seu currículo. Pois, há uma sede generalizada de mais afetividade nas relações, a partir de tais conceitos. O saber é poderosa arma de segurança e autonomia. Portanto, a escola busca junto da comunidade escolar recursos para trabalhar pelo fortalecimento da família e condições básicas para melhorias na qualidade de vida.

Paulo Freire afirma que,

“A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente é permitir que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor (...) não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem-querer que tenha por ele. (1996: 160).”

A prática avaliativa deve estar coerente com a perspectiva da construção de conhecimentos, esta prática exige do professor domínio e seriedade amplamente detalhada de sua disciplina. O professor deve atuar junto ao aluno de forma significativa para que ambos possam construir os resultados necessários à aprendizagem, assim, ele aferirá com seriedade a aprendizagem do aluno.

## 2 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação quanto a questão da afetividade não se fundamentou em discutir os aspectos afetivos como determinantes no processo de aprendizagem, mas como um fator facilitador no processo da aprendizagem, buscando contribuição para que a escola seja um ambiente de relações mais agradáveis.

Para que o professor conheça bem seus alunos, é necessário que não negligenciem os aspectos afetivos. É importante refletir sobre a importância da afetividade em uma sala de aula de modo que os alunos possam ser compreendidos, aceitos e respeitados, de modo que os professores possam entender seus sentimentos, tendo sensibilidade para ouvi-los dialogar com eles e apoiá-los para que busquem superar as suas dificuldades.

Para educar, é necessário que o professor construa situações significativas de aprendizagem, se quiser conquistar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, psicomotoras e socioafetivas, mas e, sobretudo; fundamental que a formação da criança seja vista como um ato incompleto, sempre sujeito a novas inserções, a novos recuos, a novas tentativas.

Concluindo, podemos dizer que é a partir da aprendizagem que se modifica a maneira de atuar no mundo e sobre ele. A aprendizagem não é só conteúdo disciplinar, mas o conhecimento e desenvolvimento ligados a conduta da vida. Por isso, a importância de ressaltar a afetividade para o desenvolvimento humano.

A partir desse trabalho constatou-se que é preciso uma visão mais crítica da afetividade, que a importância do tema seja realmente reconhecida como uma grande ferramenta no processo da aprendizagem, na sua concretização. Para que isso se torne possível é necessário que educadores sejam afetuosos e comprometidos com a educação.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Agivanda Soares de. **A Influencia da afetividade na aprendizagem**. Brasília, DF, 2007. Unievangélica.

ANTUNES, Celso. **A Linguagem do Afeto**. Como ensinar virtudes e transmitir valores. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak 2008.

MALDONADO, Maria Tereza. **Aprendizagem e afetividade**. Revista de Educação AEC, v.23, n.91, p37-44, 1994.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

RODRIGUES, Marlene. **Psicologia educacional**: uma crônica do desenvolvimento humano. São Paulo: Mc , Graw-Hill do Brasil, 1976.305p.

SALTINI, Cláudio. J.P. **Afetividade e Inteligência**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

VIGOTSKY, Levi. Ciclo da Aprendizagem: Revista Escola, ed.160, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2003.

VYGOSTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. Martins Fontes – São Paulo. 5ª edição, 1994.

WADSONWORTH, Barry J. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget**. 5ª ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

WOOLFOLK, Anita E. **Psicologia da Educação**. 7ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

# CAPÍTULO 4

## JOGOS COMO POTENCIALIZADORES DO ENSINO DA MATEMÁTICA NAS SALAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E NAS SALAS DE AULA COMUM

*Data de aceite: 01/09/2020*

*Data de submissão: 01/06/2020*

**Ana Paula Xavier**

Prefeitura de Juiz de Fora/SME

UFF

AEE/PJF

Juiz de Fora/MG

<http://lattes.cnpq.br/5133898324507136>

**Gabriel Pigozzo Tanus Cherp Martins**

Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF

UFF

Juiz de Fora/MG

<http://lattes.cnpq.br/5253778782445993>

**RESUMO:** Pensar a escola e a educação nos tempos atuais requer de nós, educadores, uma visão mais ampliada sobre as estratégias e recursos utilizados para a promoção de aprendizagens significativas. Trabalhar com alunos que pertencem ao público alvo da educação especial, nos faz refletir de forma mais imperiosa sobre tais estratégias. O brincar, o lúdico pode e deve estar presente neste processo, o de ensinar e aprender, principalmente quando pensamos nas individualidades e especificidades de cada aluno no espaço da sala de aula. Neste contexto o trabalho com jogos para o ensino da matemática se apresenta como recurso valioso na promoção de aprendizagem uma vez que é potencializador da criatividade, imaginação, respeito e a coletividade quando trabalhado de forma coerente e coesa. O objetivo deste artigo

é apresentar algumas possibilidades de trabalho com jogos confeccionados pelos autores para uso tanto em sala de aula comum quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Desta forma desejamos que nossas experiências possam ser replicadas. Que esse material possa contribuir na promoção de aprendizagem e aprendizado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jogos no Atendimento Educacional Especializado, Jogos na sala de aula, Matemática, Aprendizagem significativa.

### GAMES AS POTENTIALIZERS FOR THE TEACHING OF MATHEMATICS IN SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE AND COMMON CLASSROOMS

**ABSTRACT:** Thinking about school and education in the present times requires us, educators, a broader view of the strategies and resources used to promote meaningful learning. Working with students who belong to the target audience of special education, makes us reflect more imperatively on such strategies. Playing, playfulness can and must be present in this process, teaching and learning, especially when we think about the individualities and specificities of each student in the classroom. In this context, working with games for the teaching of mathematics presents itself as a valuable resource in the promotion of learning, since it enhances creativity, imagination, respect and the collective when worked in a coherent and cohesive way. The purpose of this article is to present some possibilities of working with games made by the authors for use both in the common

classroom and in the Specialized Educational Service. In this way, we hope that our experiences can be replicated. That this material can contribute to the promotion of learning and learning.

**KEYWORDS:** Games in the Specialized Educational Service, Classroom games, Mathematics, Meaningful learning.

ALUNO: Professora, vamos brincar?

PROFESSORA: Só na hora do intervalo? Agora é hora de estudar.

ALUNO: Mas na “minha outra escola”<sup>1</sup> a gente brinca todo dia.

PROFESSORA: Mas aqui não!

(Na escola)

ALUNO: Eu vou parar de vir aqui.

PROFESSORA: Por que?

ALUNO: Porque eu não “tô” melhorando. Aqui a gente só brinca.

(No AEE<sup>2</sup>)

## INTRODUÇÃO

Os diálogos que iniciam este texto, aconteceram entre um aluno com sua professora da sala de aula comum e sua professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este pequeno diálogo nos mostra como a escola percebe o trabalho do AEE: ainda desvinculado do “fazer pedagógico”, se apresentando apenas como um espaço de “brincar”... Bordieu (2008) com seu conceito de “violência simbólica” mostra-nos que a escola além de legitimar o poder estabelecido também o reforça, fazendo com que os indivíduos enxerguem e avaliem o mundo com os padrões e critérios definidos por um discurso dominante. Ou seja, ideias coletivas que buscam estabelecer (e solidificar) comportamentos e visão de mundo dentro dos padrões estabelecidos.

Porém, com o advento dos movimentos de inclusão, iniciados da década de 1990 e tendo a Declaração de Salamanca (1994) como um marco histórico nesse processo, a escola passa a ser vista como um espaço privilegiado de formação, de produção de cidadania e de conhecimento. Porém, sabemos que imensos são os desafios para a concretude desse ideal.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e outras políticas oficiais em nosso país (BRASIL 2009, 2010, 2013), garantem em seus textos a possibilidade de um ensino que se adapte às necessidades e especificidades do indivíduo. Esse documento garantiu a inclusão de alunos com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades e/ou Superdotação nas escolas comuns e, conseqüentemente, a busca

1 Referência ao Centro de Atendimento Educacional Especializado, onde a criança frequenta o AEE.

2 AEE - Atendimento Educacional Especializado

pelo fornecimento de serviços (AEE, por exemplo), formação continuada para professores, ratificando, assim, o direito de uma educação com qualidade para TODOS!

Mas será possível o “brincar” fazer parte nos processos de aprendizagem nas salas de aula comum? Uma das premissas é pensar que os currículos, os planos de curso, as diretrizes precisam contemplar a TODOS, sem exceção, e que o brincar faz parte da cultura dos povos, estabelecendo relação entre o simbólico e o concreto. E sim, a escola é um espaço atraente para aplicação deste pressuposto.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) possibilita esta flexibilização. Ela favorece o desenvolvimento da capacidade de aprender, uma vez que postula que além do domínio da leitura, escrita, do cálculo, compreensão do ambiente natural, entre outros, também fornece subsídios para que se potencialize habilidades e promova formação de atitudes e valores. Portanto, é possível pensar nesta flexibilização, nesta adaptação, utilizando recursos pedagógicos variados como suporte na aplicação de um currículo formal.

Neste trabalho, apresentaremos um jogo que favorece a aprendizagem matemática, não só de alunos da educação especial, mas de TODOS!

Buscar estratégias e fomentar um aprendizado real e significativo de forma a elevar as competências e capacidades destes educandos deve estar além das dificuldades que são variadas e contextualizadas, mas se nos guiarmos nelas estamos fortalecendo a exclusão. Exclusão que não deve permear os espaços educacionais, pois se pauta no entendimento de que a deficiência é algo estático, definitivo, instalado e sem possibilidade de desenvolvimento. (XAVIER e MARTINS, 2017)

Não é nossa pretensão esgotar nenhuma estratégia de trabalho. Apenas apresentar possibilidades que possam favorecer o aprendizado e “desfocar” o olhar para as limitações e enxergar estas crianças como educandos, concretizando seus avanços e solidificando suas potencialidades”. (XAVIER e MARTINS, 2017).

Fato é que, pensar em apresentar um trabalho com jogos passa pela nossa experiência profissional. Somos professores. Professores de AEE! Nada mais!

Nossa experiência como professores de AEE tem nos mostrado que,

O trabalho com jogos que estimulam e provocam conflitos cognitivos se mostrou eficiente na produção de conhecimentos. Essas atividades podem favorecer, no ambiente escolar, um caminhar mais seguro na concretude de seu aprendizado. Nesse sentido, é importante que novas possibilidades e novas estratégias sejam inseridas e que atentem para a promoção da escolarização destes alunos. (XAVIER e MARTINS, 2017)

Partimos do pressuposto que todos são capazes de aprender (FREIRE, 2015), e que os processos de aprendizagem são compreendidos como algo inerente

à condição humana. O que nos cabe questionar é: mas aprender o que? E mais importante: como essa criança aprende?

Podemos entender aprendizagem como um processo que permite ao ser humano transformar sua estrutura mental e, assim, possibilitar o entendimento acerca do meio, mudar seu comportamento e inferir sobre ele. Ou seja, a aprendizagem não acontece de forma isolada. Ela se dá na interação, se apresenta como resultado de um processo que envolve aspectos biológicos, psíquicos, históricos e culturais. Então, aprendizagem é processo... aprendizado é o resultado deste processo.

## **ALGUMAS IDEIAS.... JOGOS NO AEE**

A ideia de trabalho aqui apresentada, parte, especificamente, da nossa experiência e do uso com nossos alunos. O jogo apresentado foi confeccionado pelos autores com material reciclável para uso exclusivo no AEE. Desta forma desejamos que nossas experiências possam ser replicadas... que esse material possa contribuir na promoção de aprendizagem e aprendizado.

**JOGO:** SOMA DIVERTIDA

**QUANTIDADE DE JOGADORES:** 2

**COMO JOGAR:** Cada criança arremessa duas bolinhas e realiza a adição correspondente a caixinha onde suas bolinhas foram arremessadas.

**OBJETIVOS:** Desenvolver habilidades de coordenação motora, adição, reconhecimento de algarismos.

Os algarismos não são fixos, dando a possibilidade de ampliação do trabalho, como por exemplo, trabalhar no campo multiplicativo, números pares/ímpares.





## CONCLUSÃO

Em nossa experiência profissional vivenciamos com nossos alunos momentos de interação onde os processos de ensinar e aprender passam, invariavelmente, pela ludicidade.

Compreender que o aluno com deficiência é capaz de aprender e de construir aprendizagens significativas, deve constituir-se como pilar do trabalho pedagógico. Um trabalho que tem como base jogos que estimulem habilidades e competências visa fortalecer o movimento de inclusão escolar de TODOS os alunos. A escola e principalmente a sala de aula comum devem configurar-se como espaços fomentadores destas habilidades e, assim, constituírem-se como *locus* do processo de construção de conhecimento pelos alunos. Um espaço onde SER e ESTAR, seja qual for a condição em que esta criança se encontre, seja construído e vivenciado de forma plena por todos.

Tanto o AEE quanto a sala de aula comum são espaços privilegiados de construção de conhecimento e de cidadania. E defendemos que o uso de jogos fortalece e conduz todos os sujeitos envolvidos neste processo, ao crescimento individual, na medida que potencializa a aprendizagem, bem como o coletivo, uma vez que desenvolve habilidades de cooperação e respeito.

## REFERÊNCIAS

BORDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEEP; 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução 4/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p.17.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/ Secretaria de Educação Especial**- Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Nota Técnica nº24/2013 / MEC / SECADI / DPEE**. Brasília, DF, 21 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Jogos na Alfabetização Matemática**. Brasília: MEC, SEB, 2014.

DIAS, M.C.M. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, T. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

XAVIER, A. P.; MARTINS, G.P.T.C. A construção de conceitos matemáticos com um aluno autista. In: XAVIER, A. P.; MARTINS, G.P.T.C. **Imersões cotidianas na Educação Inclusiva: Múltiplos olhares, múltiplos saberes**. Curitiba: Editora Appris, 2017.

# CAPÍTULO 5

## O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE SUAS ESCOLAS? ESTUDO EXPLORATÓRIO COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PONTA GROSSA

Data de aceite: 01/09/2020

**Gisele Brandelero Camargo**

<http://lattes.cnpq.br/0431876257906961>  
UEPG

**RESUMO:** O texto<sup>1</sup> revela uma síntese da pesquisa: Práticas pedagógicas, o tempo e os espaços de Educação Infantil: o que dizem as crianças?, desenvolvida de 2016 a 2018, em quatro Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Ponta Grossa – PR. A pesquisa foi motivada pela seguinte questão: O que as crianças falam sobre as práticas pedagógicas, organização do tempo e espaços de sua escola? Com cunho exploratório e o interesse na aproximação com as crianças, optou-se em desenvolver pesquisa com crianças, atribuindo a elas a função de co produção de dados para análise. Subsidiada pelos estudos que a Sociologia da Infância oferece, afirma-se nessa investigação, que a criança é um sujeito social competente para ler e interpretar o universo em que vive. Os dados foram produzidos, juntamente com as crianças, por meio de gravações de vídeos e áudios, observações com registros em diário de bordo e visitas monitoradas. A análise dos dados foi organizada por três grupos de análise: a) pesquisadora conduz; b) professora conduz e c) criança conduz. Em cada uma dessas categorias, buscamos identificar características da prática pedagógica, do tempo e espaço das escolas. A análise dos dados

<sup>1</sup> Esse texto foi adaptado do artigo apresentado no IV Simpósio Luso Brasileiro de estudos das Crianças, ocorrido em Goiânia – GO em 2019.

revelaram elementos importantes para pensar concepção sobre a criança no universo adulto e um movimento necessário e urgente de validação das falas das crianças no espaço escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Fala das crianças, Prática pedagógica, tempo e espaço, Educação Infantil.

**ABSTRACT:** The text reveals a synthesis of the research: Pedagogical practices, time and spaces for Early Childhood Education: what do children say ?, developed between 2016 and 2018, in four Municipal Centers for Early Childhood Education (CMEI) in Ponta Grossa - PR. The research was motivated by the following question: What do the children say about the pedagogical practices, the organization of time and spaces in their school? With the exploratory research method and the interest in approaching children, it was decided to develop research with children, assigning them the function of co-production of data for analysis. Subsidized by the studies that Sociology of Childhood offers, it is stated in this investigation, that the child is a competent social subject to read and interpret the universe in which he lives. The data were produced, together with the children, through video recordings and audios, observations with logbook records and monitored visits. The data analysis was organized by three groups of analysis: a) researcher leads; b) teacher leads and c) child leads. In each of these categories, we seek to identify characteristics of the pedagogical practice, the time and space of the schools. The analysis of the data revealed important elements to think about the child in the adult universe and a necessary and urgent

movement to validate the children's statements in the school space.

**KEYWORDS:** Children's speech, Pedagogical practice, time and space, Child education.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este texto apresenta a síntese dos resultados da pesquisa intitulada: Práticas pedagógicas, o tempo e os espaços da escola de Educação Infantil: o que dizem as crianças? A iniciativa de investigar com crianças da Educação Infantil nasceu do recente contato que tivemos com os estudos da sociologia da infância em um grupo de pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa (GEPEEDI – UEPG<sup>2</sup>) concomitante às experiências como professoras da disciplina de estágio em docência na Educação Infantil, por ocasião do curso de formação de pedagogos – Licenciatura em Pedagogia – da UEPG. A investigação foi realizada por duas professoras do Departamento de Pedagogia da mesma universidade. Ambas participam do grupo de pesquisa GEPEEDI e atuam na esfera da supervisão e orientação de estágios de docência. É desse lugar que falamos!

Nossas motivações vêm da relação entre o aprendizado da prática pedagógica de futuros professores de crianças com os estudos da Infância. Percebemos a necessidade de re significar o que conhecemos da criança, considerando que o olhar ancorado exclusivamente na psicologia, adotado até então, precisa ser mesclado a outros, especialmente no que diz respeito à validar a ação social da criança como sujeito competente e criativo.

Conhecer alguns estudos realizados a partir da sociologia da infância permitiu construir significados, atribuir (novos) sentidos à formação de professores e oportunizou iniciar um processo de transformação interior e individual no que respeita a compreensão da escolarização da pequena infância. A partir desses estudos, na perspectiva da sociologia da infância, foi possível construir conceitos importantes e necessários para quem deseja realizar pesquisas com crianças, especialmente no contexto escolar. Nesse sentido, a sociologia da infância direcionou nosso olhar para o status que a infância assume na sociedade moderna, ou seja, a posição da criança na relação com seus pares e/ou com outras categorias geracionais. Além disso, nos fez perceber a necessidade de as outras categorias geracionais valorizarem a voz e as expressões das crianças e validarem suas experiências, para compreenderem suas (reais) necessidades, contribuindo com elas no acesso de outras culturas e ao acervo sócio cultural e histórico da humanidade. Partindo desses estudos, da mesma forma como Arenhart e Silva (2014, p. 62), nos questionamos: “Em que sentido a escola favorece e/ou limita o direito à infância e à construção das crianças

<sup>2</sup> GEPEEDI UEPG refere-se ao Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O grupo foi criado e registrado no CNPQ em 2016.

como atores sociais e culturais?”. Ou seja, fomos provocadas a refletir, acerca das concepções de ensino e dos procedimentos didático metodológicos presentes (e possíveis) na educação da pequena infância, especialmente nas escolas de Educação Infantil e na relação com os adultos.

Diante disso, nós, timidamente, nos atrevemos a fazer pesquisa com crianças! Fizemos isso, por desejar alargar nosso entendimento acerca da criança e suas infâncias no contexto educacional. Não sabíamos (e seremos sempre aprendizes) como percorrer o caminho da produção de dados com as crianças, como escolher os melhores métodos, como deveríamos nos portar diante delas, considerando que nossa presença poderia interferir nos resultados. E assim, apesar do planejamento inicial existente, os passos da pesquisa foram definidos enquanto caminhávamos.

A partir das experiências em nossas esferas de atuação profissional, elegemos a seguinte questão como propulsora desse estudo: O que as crianças falam sobre as práticas pedagógicas, organização do tempo e espaços de sua escola? Como a criança percebe e mensura essas questões?

A pesquisa de cunho exploratório foi pensada como uma possibilidade de aproximação com a realidade das crianças e o levantamento de categorias que pudessem ser aprofundadas posteriormente, em outros momentos de investigação. Neste sentido, essa pesquisa se configura como nossa primeira investigação, com o intuito de compreender como as crianças compreendem e significam os processos educativos vivenciados no ambiente da educação infantil, por meio das práticas pedagógicas, da organização dos tempos e espaços e das relações que estabelecem no interior da instituição educativa. Para isso, selecionamos, por amostragem aleatória, quatro Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da rede municipal de Ponta Grossa e produzimos os dados, juntamente com as crianças, através de gravações de vídeos e áudios, observações com registros em diário de bordo e visitas monitoradas<sup>3</sup>, no período de agosto a dezembro de 2016.

Os campos dessa pesquisa se resumiram em treze turmas, de quatro CMEIs diferentes, Sendo seis turmas de Infantil 3 (crianças de 2 e 3 anos de idade); três de Infantil 4 (3 e 4 anos); e quatro de Infantil 5 (4 e 5 anos).

A fim de respeitar o princípio de fidelidade assumido com o comitê nacional de ética em pesquisa e com todos os participantes da pesquisa, garantimos o anonimato dos campos e sujeitos da investigação, atribuindo a eles codinomes como números ou letras. Dessa forma, os quatro CMEIs, campos dessa pesquisa, foram denominados por números de 1 a 4. Para as turmas participantes, mantivemos o nome que recebem nas suas instituições. Por exemplo, se nas escolas são chamadas de Infantil 3 A, Infantil 4 B, Infantil 5 C, etc., são aqui da mesma forma identificadas. As crianças, sujeitos da pesquisa estão reveladas com as letras iniciais de seus nomes.

3 Esta metodologia foi utilizada a partir da proposta de Martins e Garanhani (2011).

Ao poucos, percebemos nossas limitações enquanto pesquisadoras e a fragilidade dos instrumentos de produção de dados que escolhemos. Por vezes, relutamos interiormente em apenas ouvir e ver a criança e, mesmo sem intenção de interferir, nos colocamos em evidência em alguns momentos da pesquisa. Por isso, ao categorizar os dados, estabelecemos três grupos de análise: a) pesquisadora conduz – quando nos colocamos no episódio<sup>4</sup>, estabelecendo algumas regras e evidenciando nossa presença; b) professora conduz – quando a professora regente da turma desenvolveu suas estratégias pedagógicas, atribuindo às crianças um papel mais passivo do que ativo; e c) criança conduz – quando as crianças organizaram o episódio, agiram livre e ativamente na escolha do que e como fazer, criaram regras e expressaram seus discursos sem a interferência dos adultos. Em cada uma dessas categorias, buscamos identificar características da prática pedagógica, do tempo e espaço das escolas. Assim, os episódios gravados em vídeo e/ou áudio foram alocados em um desses três grupos de análise, conforme a aproximação do seu conteúdo à descrição deles.

Aqui, buscamos sintetizar a análise dos dados produzidos e discorrer sobre um episódio de cada categoria de análise. Assim, o episódio intitulado: “Dinâmica das profissões” que compõe a categoria b) professora conduz, ocorrido na turma Infantil 3A do CMEI 2, o episódio “O parque” na categoria c) criança conduz do Infantil 5 A do CMEI 4 e o episódio “Vamos brincar de roda” pela categoria a) pesquisadora conduz, com o Infantil 4B do CMEI 3.

Considerando as especificidades da escola de Educação Infantil de Ponta Grossa, os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), sua organização estrutural, pedagógica e humana, propusemos nessa pesquisa observar e ouvir a criança, reconhecendo em suas diferentes formas de expressão, seja pela fala, pela gestualidade, pelo desenho, pela escrita, entre outras, as marcas que elas percebem da escola em suas vidas.

Concordamos com James e Prout (2010, p. 8)<sup>5</sup> quando dizem que a pesquisa com criança é um desafio constante ao pesquisador. Isso porque “As crianças são e devem ser vistas como sujeitos ativos na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, as vidas ao seu redor e das sociedades em que vivem”. Ou seja, não são sujeitos passivos. Ao contrário, devem ser vistas como agentes ativos na construção de suas próprias culturas. Nós adultos pesquisadores precisamos desconstruir as posturas pautadas no adultocentrismo, que subordina a infância a patamares inferiores ou superiores ao nosso. Ou seja, a categoria Infância não deve ser considerada inferior, com sujeitos “devires”, inacabados ou menos importante que

4 Episódio é entendido aqui como o momento observado pelas pesquisadoras, um recorte do cotidiano escolar, referente ao período em que as pesquisadoras estiveram na escola, que foi gravado em vídeo ou áudio.

5 Tradução pela autora. Citação original é: “Children are and must be seen as active in the construction and determination of their own social lives, the lives of those around them and of the societies in which they live”.

os das outras categorias. Nessa direção, Prout (2010, p.737) afirma “Tanto crianças como adultos deveriam ser vistos através de uma multiplicidade de devires, nos quais todos são incompletos e dependentes”. Por esse viés, compreendemos que ao olhar as crianças devemos evidenciar o que são, o que sabem, o que criam, suas culturas e modos de convivências que possuem nesse momento, e não o que serão/saberão/farão quando estiverem na categoria adulta ou na velhice. Dessa forma, reconhecemos que cada categoria geracional detém conhecimentos próprios, que devem ser valorizados e legitimados, independente do fato de que todos os sujeitos estão no processo contínuo de evolução humana e, comporão outras categorias geracionais com o passar do tempo.

Suficiente, para iniciar um processo de mudanças conceituais, seria considerar e respeitar a infância como categoria geracional competente, capaz de, à sua maneira singular e própria, (re) criar cultura (QVORTRUP, 2010). Ou ainda, poderíamos partir do princípio que geração é um tipo de identidade, abrangendo grupos etários, imbricados no processo histórico social (MANNHEIM, 1928), mas que “[...] o mesmo contexto social não afeta igualmente todos os indivíduos de um grupo de idade e vivência – classificados ou autoidentificados como geração – verifica-se que segmentos dessa geração podem assumir posturas e caminhos sociais diferentes ou até opostos” (BRITTO DA MOTTA, 2004, p. 351). Ou seja, uma geração não é superior ou inferior a outra e a transição de uma para outra ocorre de forma contínua, na medida em que a herança cultural da humanidade é repensada, recriada e transmitida. (MANNHEIM, 1928).

A partir disso, descreveremos a seguir, as sínteses dos referidos episódios, buscando evidenciar elementos de reflexão acerca da questão de pesquisa.

## **2 | O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?**

O propósito da nossa pesquisa foi, desde o início, ouvir o que as crianças têm a dizer, em suas diferentes formas de se comunicar. Durante séculos, as crianças permaneceram em um suposto silêncio, pelo menos aos olhos da ciência e de adultos que apostavam na supremacia de sua razão. Voltar o olhar da ciência e das diferentes áreas do conhecimento para a criança com o intuito de retirá-la da margem social, pode ser visto como um grande avanço. Reconhecer que a criança sabe o que diz e sabe muitas coisas, próprias de sua categoria geracional é um progresso para os estudos da infância e um novo elemento para as diferentes áreas de conhecimento.

Quando nos inserimos nos CMEIs de Ponta Grossa já possuíamos algumas impressões dessas instituições escolares porque acompanhamos nossos acadêmicos nos estágios de docência nelas. Através da percepção da criança,

nesse estudo, confirmamos algumas e refutamos outras dessas impressões.

O primeiro episódio apresentado nesse texto ocorreu no mês de setembro de 2016. A turma Infantil 3A do CMEI 2 estava cheia nesse dia e a proposta da professora era a retomada de conteúdos desenvolvidos durante a semana. Para isso, escolheu, como prática pedagógica, uma dinâmica que possibilitava às crianças relacionar as profissões estudadas com os objetos alocados numa caixa. As crianças estavam sentadas no tapete, a professora, com sua caixa azul metálica, cheia de objetos, chamava uma criança de cada vez para retirar um objeto e falar sobre ele. Vejamos um trecho da transcrição do vídeo dessa atividade:

Professora: Vem o "A" (referindo-se ao aluno intitulado aqui de A)

O "A" levanta-se e silenciosamente vai ao encontro da professora com a caixa. Retira um objeto.

Professora: O que que é isso "A"?

"J" (aluno intitulado aqui de J): Madeira

Professora: Não! Que que é isso? (Olhando para o "A")

"A": Fuladela (referindo-se a Furadeira de brinquedo que pegara).

Professora: Furadeira... pra que que serve?

"A": pa fura o chão

Professora: pra furar o chão ou a parede?

"A": a parede

Nesse momento a professora retira o objeto da mão do "A", que permanece em pé ao seu lado. Ela continua:

Professora: a parede né?!... quem será que usa isso?

"B" (aluno intitulado aqui de B): adulto!

Professora: adulto, o pai lá na casa, o marceneiro né?! O carpinteiro! Pra pregar as coisas lá na? Parede né? Quadro, o armário da cozinha!

E, vai colocando o objeto na mesa que está na sua direita. O "A" vai



se dirigindo ao lugar de origem no tapete e a professora chama outra criança. (Transcrição vídeo CMEI 2 – Turma Infantil 3A)

As crianças dessa turma possuíam 2 e 3 anos de idade. Elas estavam entusiasmadas com a organização da atividade, encantadas com as cores metálicas da caixa e curiosas com o conteúdo dela. As crianças que permaneciam sentadas interferiam com suas hipóteses e impressões, falando com e pelos colegas que estavam de pé com a posse do objeto.

Percebemos a intenção da professora em assegurar que sua prática pedagógica oportunizasse

A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade” (BRASIL, 2010, p. 19).

Mas, ao conduzir a atividade, a professora foi rigorosa ao tentar conter e controlar a euforia das crianças. Ela mesma, com sua entonação de voz denotava querer conter o entusiasmo das crianças pelo desenvolvimento da estratégia.

Nessa atividade, observamos a perspectiva adultocêntrica, a ênfase da explicação da professora sobre cada um dos objetos da caixa e a rejeição da expressão, opinião e conhecimento das crianças. Entendemos que essa postura está pautada no modelo determinista da teoria sociológica tradicional, pelo qual a criança tem um papel passivo e representa uma ameaça indomada, devendo ser controlada por treinamento cuidadoso a fim de se tornar um membro competente e contribuinte (CORSAO, 2011).

Na mesma direção, Sarmiento (2011, p. 584) explica que:

Os adultos assumem o papel decisivo na determinação das condições de vida das crianças, não apenas por ser nesta geração que se encontram os detentores do poder político e social, mas também porque eles marcam a infância pela adoção de processos de administração simbólica das crianças (Sarmiento, 2004), através do exercício contínuo de um poder normativo, que se realiza tanto ao nível da produção de conteúdos significativos sobre o que é apropriado ou não para as crianças (por exemplo, a propósito das práticas de consumo, das horas de sair, das formas de saudação aos mais velhos, de hábitos legitimados ou proibidos), quanto na interação face a face e no desempenho dos seus papéis de pais, professores, formadores, funcionários das instituições que lidam com crianças, etc.

Ou seja, a postura autoritária e controladora, o poder normativo, definindo o que é admissível ou não para a criança, constitui a ação docente e permeia a prática pedagógica no caso aqui apresentado.

Na sequência da dinâmica, a professora pediu que as crianças sentassem

nas cadeiras, e encontrassem, nas revistas que estavam nas carteiras, figuras de pessoas envolvidas em atividades profissionais. O objetivo dessa atividade era avaliar o conhecimento das crianças sobre as profissões. Percebemos que a professora auxiliava as crianças na busca pelas imagens, questionando: “Tem alguém trabalhando aí nessa imagem?”. Apesar disso, as crianças dispersavam a atenção e se interessavam por figuras representativas de outros assuntos, como brinquedos, carros, bens de consumo, etc.

Em certo momento, o aluno “J” entendeu que havia encontrado a imagem adequada para a atividade e solicitou a avaliação da professora, como podemos observar no diálogo que segue:

“J” (aluno intitulado aqui de J): tem uma vaca tabalhando aqui.

Professora: é só gente trabalhando “J”.

“B” (aluno intitulado aqui de B): minha mãe não tá trabalhando.

Professora: mas não precisa ser a sua mãe! Não vai ter sua mãe aí no livro! É pessoa, outra pessoa.

(Transcrição vídeo CMEI 2 – Turma Infantil 3A).

Outra vez, percebemos a ação determinista do adulto frente às observações da criança. Nesse caso, a professora excluiu as possibilidades de debater o tema profissões a partir da lógica infantil. Ou seja, não considerou os “modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das culturas da infância [...]” (SARMENTO, 2005, p. 371). Entre o mundo imaginário e mundo real, típico da cultura da infância, a imagem da vaca trabalhando, revela para “J” seu entendimento sobre as relações de trabalho e as diferenças entre humanos e animais, ou ainda sobre as relações de poder estabelecidas entre as diferentes formas de vida e tantos outros entendimentos que poderiam ser alargados diante da sua constatação. Ao mesmo tempo, quando “B” lamenta a falta de trabalho de sua mãe, revela o quanto valoriza a função profissional dos adultos de sua família, demonstrando sua interpretação do mundo simbólico, reproduzindo e criando sentidos acerca do tema profissões. Nesse sentido, concordamos com Sarmento (2005, p. 373) quando afirma que “as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia”.

A reprodução interpretativa, definida por Corsaro (2011, p. 31 e 32) como o termo que abarca

[...] aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. [...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais,

nos faz compreender que as crianças são afetadas e afetam a estrutura social e a cultura. Reinterpretam elementos da cultura de outras categorias geracionais e criam suas próprias culturas, ao longo do processo histórico.

Nesse episódio, notamos que as crianças já haviam perdido o interesse em procurar imagens nas revistas e por isso se levantavam de suas cadeiras forjando finalidades diversas, mas com o verdadeiro intuito de encerrar aquela tarefa e desenvolver outras. Enquanto isso a professora insistia na execução da tarefa, tentando em vão, motivá-las. Percebemos que o tempo e a concentração daquelas crianças já não estavam aliados ao interesse pela atividade o que extinguiu o aspecto de ludicidade<sup>6</sup>.

A reflexão acerca da ausência da ludicidade também foi observada no episódio “O parque”, na categoria c) criança conduz do Infantil 5 A do CMEI 4. Esse episódio foi gravado em áudio durante uma visita monitorada com as crianças da referida turma.

De acordo com Martins e Garanhani (2011, p. 45), visita monitorada consiste

na visitação com apresentação oral, conduzida pelas crianças participantes da pesquisa, aos espaços investigados. Durante essa apresentação eles narram os espaços e, ao mesmo tempo, falam livremente sobre eles. Muitas vezes essas falas suscitam lembranças, desejos, sentimentos que são expressos pelas crianças e que, dependendo do objetivo da pesquisa, poderão ser uma importante fonte de dados.

Assim, as crianças conduzem a visita aos espaços que têm significados para elas. As pesquisadoras, nesse instrumento de produção de dados, são visitantes e as crianças anfitriãs, e revelam muito mais do que espaços físicos ou de infraestrutura.

Numa tarde ensolarada do mês de outubro de 2016, as crianças do Infantil 5 (com 4 e cinco anos), foram incentivadas a organizarem a visita monitorada pelo seu CMEI, para as pesquisadoras. Durante a roda de conversa inicial, definiram quais os espaços gostariam de visitar e significar. Assim, quando saímos da sala de aula, sob a organização das crianças, fomos conduzidas por alguns lugares (do CMEI) importantes para elas. Aqui, traremos a reflexão sobre o primeiro espaço que as crianças nos levaram naquela tarde – o parque de areia.

<sup>6</sup> Ludicidade compreendido aqui como movimento interno e individual que leva o indivíduo ao envolvimento pleno da experiência. (LUCKESI, 1998).

As crianças estavam muito entusiasmadas e felizes! Identificamos o sentimento de empoderamento nelas ao criarem as regras, delimitarem o modo como deveríamos ir até os espaços escolhidos, coordenarem o tempo em cada espaço, etc. Além da autonomia evidente, percebemos que havia um sentimento de satisfação em estar no parque de areia. Como podemos observar no diálogo entre algumas crianças e uma pesquisadora:

Pesquisadora – Onde vocês estão me levando?

“B” – no lugar mais legal de todos...

“L” – é! A gente adora ir no parque, mas a profe não leva a gente...

“B” – leva só de vez em quando...

“V” – mas hoje nós que vamos levar

Várias crianças – ehhe!!!! E saíram correndo para dentro do parque. (Transcrição do áudio CMEI 4, turma Infantil 5 A).

O lugar mais legal de todos, de acordo com “B”, estava cheio de significados e sentidos implícitos, para além do que era visível. Certamente, os parques são espaços de ludicidade, liberdade e fruição, mas, para essas crianças, haviam outros motivos que o tornavam tão especial. Em conversa com o “G” pudemos entender isso

Pesquisadora – porque o parque é tão legal “G”?

“G” – Ah, porque aqui a gente pode brincar do que quiser... (pausa para observar as crianças correndo no parque). Porque a gente inventa nossas brincadeiras aqui.

Pesquisadora – vocês vêm sempre aqui?

“G” – a gente só vem quando a profe traz a gente, quando não tem outra turma aqui.

Pesquisadora – quanto foi a última vez que vieram?

“G” – não me lembro, não sei dizer que dia foi, mas faz bastante tempo que a gente não vem brincar aqui! (Transcrição do áudio do CMEI 4, turma Infantil 5 A).

O que “G” nos diz, em sua lógica infantil é o mesmo que Brougère (2006, p. 99) nos explica quando fala da importância das brincadeiras:

A brincadeira é uma mutação do sentido da realidade: as coisas aí tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância. Os objetos, no caso, podem ser diferentes daquilo que aparentam. Entretanto, os comportamentos são idênticos aos da vida cotidiana.

Enquanto brinca, a criança cria elementos culturais, reinterpreta aspectos do comportamento social, reinventa soluções para questões cotidianas. “O brincar tem relações diretas com a capacidade de abstração e de expressão, pois brincar é, entre outras coisas, uma forma de representar e recriar a realidade”. (SPREA, 2010, p. 32).

Brincar no parque de areia significa, para essas crianças, tomar à mão a condução das relações entre seus pares, controlar as decisões, inventar situações, exercer uma tarefa séria de reorganizar pensamentos e ações. Nessa direção, Sarmiento (2004, p. 25) nos diz que “entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério”.

O que “G” insinua é que os momentos de parque são escassos para sua turma. Segundo ele, só vão ao parque quando não há outras turmas lá, ou seja, o Infantil 5 não tem prioridade na escala de utilização do parque. Imaginamos que isso ocorra pela demanda curricular agregada ao último ano da Educação Infantil (as turmas de Infantil 5). Sem discutir o mérito dessa questão, acreditamos que, independente do que se deseja ensinar ou aprender, “o brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade” (SARMENTO, 2004, p.16). Ou seja, a ludicidade, o envolvimento pleno na experiência, oportuniza aprendizagens significativas.

No terceiro episódio apresentado nesse texto, “Vamos brincar de roda” categorizado como: a) pesquisadora conduz, com o Infantil 4B do CMEI 3, percebemos que a ludicidade reorienta o tempo de estar na escola.

Numa tarde do mês de outubro de 2016, por ocasião da semana da criança, as gestoras do CMEI 3 solicitaram nossa ajuda para organizar brincadeiras dirigidas, no momento de pátio<sup>7</sup>, com as crianças. A turma do Infantil 4B, contava com a presença de vinte crianças de três e quatro anos de idade, naquele dia. Após pesarmos sobre o que propor, decidimos fazer brincadeiras de roda. Assim, preparamos: Roda Cotia, A canoa Virou, Ciranda Cirandinha e Esquindô-le-le. Entendemos que “Os adultos detêm também um papel fundamental na perpetuação de inúmeras brincadeiras, sobretudo daquelas que fizeram parte de sua infância e que, por razões afetivas, são mais fáceis de serem apresentadas aos seus filhos e alunos” (SPREA, 2010, p. 49) e por isso escolhemos realizar as brincadeiras de roda.

---

<sup>7</sup> Momento de pátio se refere a uma organização desse CMEI, em reunir todas as turmas no grande pátio da instituição, por uma hora, no período vespertino, a fim de promover a convivência, a brincadeira e a comemoração da semana da criança.

Iniciamos, brincando de A canoa Virou. Conosco, haviam quatro crianças na roda. Mas, na medida em que brincávamos, mais crianças se inseriam, de modo que ao final do momento de pátio, quase todas as crianças brincavam conosco.

“Ah! Já acabou? Vamos brincar mais!”, comentou “T”, na hora de voltar para a sala de aula. Percebemos que o tempo foi mensurado pelo envolvimento nas brincadeiras e pelas relações que as crianças criaram entre si e conosco. A qualidade das relações que fazemos na escola dimensiona o tempo que passamos nela.

Nas narrativas, as crianças demonstram ter bem delimitada a compreensão dos tempos vividos em casa e aqueles vividos na escola. O tempo em casa é apresentado como tempo de brincar, de passear, de estabelecer relações com a comunidade – ir às compras, ir ao médico, visitar familiares, ir ao parque da cidade, viver momentos de fruição. O tempo da escola é o tempo de “aprender muitas coisas” e está associado aos tempos de rotina, aos horários pré-estabelecidos. Representa, também, de forma mais explícita, o tempo de obedecer as regras estabelecidas, das negações, das muitas coisas que não podem fazer e ser. Na escola, tempo e espaço se inscrevem nas relações de poder e são ditados pelos adultos, levando em conta outros fatores que vão além das necessidades da criança.

Ponderamos que a criança, de zero a cinco anos, passa a maior parte do seu tempo em instituições escolares. Daí a necessidade de refletirmos sobre o tempo e espaço da Educação Infantil, repensando sua organização de forma a colaborar com a cultura infantil dentro dessas instituições.

Segundo Barbosa e Horn (2001, p. 67) é possível afirmar que

Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67).

Ou seja, o tempo e os espaços da Educação Infantil necessitam ser organizados a partir do olhar sensível do adulto que compreende a especificidades da cultura da infância. Assim, na medida em que a criança passa a maior parte do seu tempo em instituições de Educação Infantil, é essencial que suas práticas, tempos e espaços sejam favorecedoras de condições para interpretação, reprodução

e criação de cultura infantil, lócus da ação, da voz e da ação social da criança.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo exploratório, realizado em quatro CMEIs de Ponta Grossa – Paraná nos permitiu tecer algumas reflexões acerca da ação social das crianças em seus contextos escolares. A partir de suas falas, diferentes maneiras de comunicação e expressão, observamos as práticas pedagógicas, os tempos e espaços das escolas de Educação Infantil à luz da sociologia da Infância.

Os episódios descritos aqui (Dinâmica das profissões; O parque; Vamos brincar de roda) revelaram elementos importantes para pensar concepção sobre a criança no universo adulto e, concomitantemente, na escola.

Ao longo do texto, observamos a ênfase adultocentrismo na relação professora e alunos. Essa postura revela um entendimento de criança e de infâncias pautado no modelo determinista, que entende a criança como um sujeito em devir, com incompletudes e incapacidades no modo de pensar e agir, imputando às instituições sociais capacitá-los, imputá-los valores morais e éticos, para que se tornem sujeitos sociais.

Acreditamos que avanços relativos a essa concepção são necessários, mas, compreendemos que para alterarmos uma formulação conceitual devemos passar por um processo de transformação interior e individual, gerenciado, dentre outros, pelos conhecimentos adquiridos nas experiências ao longo da vida, de tal forma que, ao serem interiorizados, alteram os conceitos arraigados em nós intrinsecamente. Assim, acreditamos que é necessário um processo de transformação e ressignificação da infância em cada sujeito adulto. Com esse processo de ressignificação da infância e a alteração dos conceitos interiorizados em cada sujeito social é possível pensar nas transformações das ações docentes, bem como na organização da escola como um todo. Concordamos com Sarmiento (2005, p. 374) quando diz que isso “impõe um trabalho de desconstrução de muitas das bases teóricas com que as crianças foram sistematicamente tematizadas nas ciências sociais” (SARMIENTO, 2005, p. 374).

Uma maneira ressignificar a infância na escola é compreender as peculiaridades infantis, as “gramáticas das culturas da infância”, isto é, “os princípios de estruturação do sentido que lhe são característicos”, propostas por Sarmiento (2005, p. 374). Com esse entendimento, admitimos que a criança possui modos próprios de ser e estar no mundo e que esses modos são diferentes da lógica adulta. Um exemplo das características específicas das crianças é a ludicidade. Percebemos, nos episódios tratados nesse texto, que a ludicidade permeia a as linguagens e expressões das crianças. Através da ludicidade as crianças se

relacionam, aprendem, recriam culturas, etc.

A ludicidade permite transitar entre o mundo simbólico (imaginário) e o mundo real, fundindo os tempos: passado, presente e futuro “numa recursividade temporal e numa reiteração de oportunidades que é muito própria da sua capacidade de transposição no espaço-tempo e de fusão do real com o imaginário” (SARMENTO, 2005, p. 375).

Se compreendermos as especificidades das culturas da infância e valorizarmos suas gramáticas próprias, assumindo-as como válidas, estaremos mais próximos de transformar internamente o conceito de infância. Dessa forma, a criança passará de sujeito passivo, de indivíduo devir, receptora de cultura para assumir seu papel na sociedade, de sujeito criativo, competente e criador de cultura.

## REFERÊNCIAS

ARENHART, D; SILVA, M. R. da. Entre a favela e o castelo: infância, desigualdades sociais e escolares. In: **Cadernos Ceru**, v. 25, n. 1, p. 59-82, 2014.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 61-79.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica, Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRITTO DA MOTTA, Alda. Gênero, idades e gerações. In: BRITTO DA MOTTA, A. (Org.) **Caderno CRH**. Dossiê: Gênero, idade, gerações – UFBA, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Centro Recursos Humanos, Salvador/BA, v.17, n. 42, set./dez., p. 349-355, 2004.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LUCKESI, C.C. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. **Cadernos de Pesquisa do Núcleo de FAGED/UFBA**, v. 2, n.21, p. 9-25, 1998.

MANNHEIM, Karl. O problema das gerações. Tradução: Maria da Graça Barbedo. In: MANNHEIM, KARL. **Sociologia do conhecimento**, Vol. II, Porto: RES-Editora, p. 115-176, 1928.

MARTINS, R. C.; GARANHANI, M. C. A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 32, jan./abr., p. 37-56, 2011.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. Tradução Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, set./dez, p 730 -750. 2010



PROUT, A.; JAMES, A. Introduction e A New Paradigma for the Sociology of Childhood? Provenance, promise and problems. 2ª ed. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and Reconstructing Childhood**. London and New York: Routledge, 2010.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. In: **Educação e Pesquisa**, vol.36, n.2, 2010, p.631-644.

SARMENTO, J. M. A Reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em educação - PPGE/ME FURB**, Blumenau – SC, v. 6, n. 3, set./dez, p. 581-602, 2011.

SARMENTO, J. M. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, AnaBeatriz. **Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação**. Porto: Ed. ASA, 2004.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, mai./ago., p. 361-378, 2005.

SPREA, N. E. **A invenção das brincadeiras**: Um estudo sobre a produção das culturas infantis nos recreios de escolas em Curitiba. 2010, 328 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em educação), PPGE UFPR: Curitiba - PR, 2010.

# CAPÍTULO 6

## POSSÍVEIS EFEITOS DA DIMINUIÇÃO DO ESTUDO EM PEÇAS NATURAIS AOS ALUNOS DO ENSINO EM SAÚDE

Data de aceite: 01/09/2020

### **Pedro Henrique Teixeira dos Santos**

Centro de Ensino em Enfermagem e Nutrição  
Goiânia  
<http://lattes.cnpq.br/8540447425819128>

### **Ellen Maria de Matos**

Faculdade JK  
Distrito Federal  
<http://lattes.cnpq.br/1770084490828473>

### **David Marlon Vieira Santos**

Faculdade LS  
Distrito Federal  
<http://lattes.cnpq.br/1750361755887403>

### **Luana Guimarães da Silva**

Faculdade Mauá de Brasília  
Distrito Federal  
<http://lattes.cnpq.br/3029834683554415>

### **Luciana Mara da Costa Moreira**

Centro de Desenvolvimento de Tecnologia  
Nuclear  
<http://lattes.cnpq.br/8412211298260022>

### **Ubiratan Contreira Padilha**

Centro de Ensino em Enfermagem e Nutrição  
Goiânia  
<http://lattes.cnpq.br/2607608534912151>

**RESUMO:** O estudo do corpo humano ocorre desde a antiguidade, tendo sido considerado de extrema importância durante o ensino e aprendizagem de alunos de cursos da saúde visto que permitiam identificar possíveis patologias e

assim desenvolver o tratamento adequado. Essas técnicas foram se desenvolvendo no decorrer dos séculos, e hoje as peças cadavéricas estão sendo substituídas por peças sintéticas o que causa um déficit na aprendizagem dos alunos pois não permite a avaliação real das estruturas corporais. De acordo com isso o objetivo deste é demonstrar a importância de que as peças molhadas sejam utilizadas para evitar efeitos negativos na aprendizagem dos discentes, através de dados colhidos para revisão bibliográfica. Através disso pode-se então concluir que é de alta relevância que todas as instituições de ensino em saúde tenham acervo cadavérico para uma melhor aprendizagem, bem como para a pesquisa de novas técnicas de tratamento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Anatomia Humana, Peças Naturais, Estudantes da Saúde.

### POSSIBLE EFFECTS OF DECREASED STUDY ON WET PARTS FOR HEALTH EDUCATION STUDENTS

**ABSTRACT:** The study of the human body has taken place since antiquity, being considered of extreme importance during the teaching and learning of students of health courses since they allowed to identify possible pathologies and thus to develop the appropriate treatment. These techniques were developed during the year and today the cadaveric parts are being replaced by synthetic pieces which causes a deficit in the students' learning because it does not allow the real evaluation of the corporal structures. Accordingly, the objective of this study is to demonstrate the importance of using wetted parts to avoid negative effects on students' learning,

through data collected for bibliographic review. Through this it can be concluded that it is of high relevance that all health education institutions have a cadaverous collection for better learning as well as for the research of new treatment techniques.

**KEYWORDS:** Human Anatomy, Wet Parts, Health Students.

## 1 | INTRODUÇÃO

O termo Anatomia é derivado do grego “anatomye”, onde “ana” significa através de e “tome”, corte, sendo então o estudo através de cortes, tendo também como definição em um conceito mais amplo, que Anatomia é a ciência que estuda macro e microscopicamente a constituição e o desenvolvimento dos seres vivos (RUBINSTEINS,2008).

De acordo com a Sociedade Brasileira de Anatomia, 2015 (SBA), por muito tempo os estudos anatômicos eram realizados em animais devido o corpo humano ser considerado algo divino, a partir disso as estruturas animais eram comparadas com o ser humano, o que possibilitou os primeiros entendimentos acerca do assunto.

Devido isso, o corpo humano era tido apenas como alvo de curiosidade por muito tempo, mas foi visto a importância de tal conhecimento para a realização adequada de procedimento médicos, sendo considerado atualmente muito importante o conhecimento da anatomia e fisiologia do corpo humano pois permite a avaliação de possíveis patologias e/ou variações, de modo a contribuir para o início do tratamento adequado para cada caso (PADILHA e ALMEIDA, 2014).

A partir desse avanço, atualmente o estudo da anatomia é imprescindível para os estudantes da área da saúde ou a ela relacionadas, pois é ali que existe o primeiro contato com o corpo humano onde se deve ter o melhor aproveitamento possível, pois em muitos casos os estudantes só percebem a real importância ao se deparar com o paciente, onde acabam sentindo dificuldade em realizar diagnósticos, prognósticos, laudos ou medicações adequadamente (CALAZANS, 2013; TALAMONI, 2014).

Para que esses estudos anatômicos sejam possíveis é necessário que as universidades com cursos da área de saúde tenham o acervo cadavérico, onde de acordo com o Ministério da Educação, o ideal seria pelo menos de um cadáver para cada dez alunos (REZENDE et al, 2015).

Durante muito tempo foram utilizados cadáveres não reclamados para a composição do acervo, porém a melhor qualidade de vida, o avanço tecnológico e outras técnicas vêm gerando uma diminuição progressiva, utilizando-se assim a captação através da Doação Voluntária de Corpos, respaldada no Código Civil Brasileiro pelo art. 14 da Lei 10.406/02, que valida a disposição do corpo todo ou parte dele de forma gratuita após a morte, desde que tenha objetivo científico ou

altruístico. Tornando-se possível mediante declaração ou testamento feita ainda em vida, onde deixa familiares cientes de sua vontade (MARSOLA, 2013).

Mesmo que o conhecimento do assunto tenha aumentado, no Brasil o número de doações ainda é pequeno devido a fatores religiosos e culturais, onde o funeral ainda é mais utilizado pelas famílias, dificultando assim a obtenção dos corpos para fins de estudo e pesquisa (COSTA, 2009).

Para suprir essa necessidade as instituições de ensino, vêm investindo em métodos complementares ou substitutos através o uso de peças sintéticas, modelos anatômicos e imagens computadorizadas. Didaticamente esses métodos não deveriam substituir as peças cadavéricas, pois não permitem a ampla e real percepção das estruturas anatômicas (MARSOLA, 2013).

Para a SBA existem várias vantagens no estudo acadêmico dos cursos da saúde em peças naturais pois permite a melhor formação técnica dos profissionais pois gera uma formação mais humanizada devido se enxergar o cadáver como um semelhante, permitindo inclusive a percepção real de variações anatômicas existentes e a partir disso permite que novas técnicas de diagnósticos e tratamentos sejam desenvolvidas (SBA, 2018).

No início a prática do uso de cadáveres não reclamados para ensino e pesquisa era regulamentada pela Lei nº 8501/1992, tendo sido então revogada pelo Projeto de Lei da Câmara nº 64/2008, permitindo que os cadáveres indigentes ou não reclamados pela família no prazo de trinta dias, podem ser doados para instituições de ensino e pesquisa de caráter científico (Lei nº 8501/1992).

O presente estudo tem como objetivo apresentar a importância do uso de peças naturais em instituições de ensino e pesquisa e descrever os possíveis efeitos que a substituição total das peças naturais pelas sintéticas pode ocasionar na vida prática dos profissionais da saúde.

## 2 | REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

*Anatome*, (*ανατομη*) significa corte, fatia e/ou sessão, de acordo com isso Anatomia é a ciência que realiza estudos do corpo através de cortes (PAULSE e WASCHKE, 2012). Os primeiros estudos ficaram conhecidos como Anatomia Antiga, devido terem sido realizados ainda na Era Comum, quando *Charak* a estudou e descreveu, mesmo que erroneamente com o que é sabido atualmente, podendo mesmo assim contribuir para a ciência *Ayurveda*, considerado um dos mais antigos sistemas medicinais da humanidade (LACERDA, 2010).

Outra contribuição da Anatomia Antiga veio do Egito, através de dados encontrados no papiro cirúrgico de Edwin Smith, onde são descritas várias estruturas do corpo humano e de acordo com isso obtiveram êxito em desenvolver

técnicas para práticas medicinais e ainda de mumificação, a partir da técnica de embalsamamento, ligada a preservação cadavérica ainda utilizada nos dias atuais (BADARÓ, 2017).

Na Grécia Antiga também se tinha preocupações relacionadas ao corpo e a mente, e com isso Hipócrates realizou os primeiros trabalhos científicos que continham descrições básicas de estruturas ósseas e musculares e ainda a função de alguns órgãos. Ainda foram realizadas disseções animais por Aristóteles para produzir um sistema de conhecimento mais detalhado (LACERDA, 2010).

Ainda durante a Era Comum, a Anatomia foi classificada como disciplina na Escola de Alexandria, onde Herófilo e Erasistrato realizaram as primeiras dissecações em cadáveres humanos, sendo ainda considerados os primeiros Anatomistas. A partir disso, os estudos foram gerando mais curiosidade nos estudiosos e médicos da época, mesmo que muitas das descrições fossem diferentes das que utilizamos atualmente (REZENDE, 2009; TALAMONI, 2014).

De acordo com Vicente et al (2013) e Rubinstein, (2018), com a evolução, o estudo da Anatomia por estudantes da área da saúde se tornou essencial, pois permite que os estudantes possuam um maior conhecimento das estruturas que serão tratadas quando atuarem profissionalmente, bem como de suas possíveis alterações patológicas ou variações, sendo possível pela nomenclatura anatômica internacional criada em 1955.

As peças naturais, são de grande valia para esses estudos, visto que permitem de antemão o contato dos futuros profissionais com cadáveres, o que já pode prepará-los psicologicamente para possíveis acontecimentos durante a vida profissional. No Brasil os usos iniciais dessas peças eram realizados por acordos verbais, onde os corpos de indigentes ou de falecidos não reclamados eram doados para instituições que tinham cursos na área da saúde, para técnicas de dissecações e estudo da Anatomia Humana, porém a Lei Federal 8.501 de 30 de Novembro de 1992, passou a disciplinar a destinação de cadáveres não reclamados no prazo de 30 dias ou de indigentes para fins de pesquisa e educação em escolas de medicina, desde que o motivo do falecimento não possua indícios de ação criminosa (MELO e PINHIRO, 2010).

Devido no primeiro momento o uso das peças serem destinados somente para escolas de medicina, foi-se alterado dados do seu segundo artigo, onde passou-se a permitir a captação das peças também para instituições de ensino com cursos relacionados às ciências da saúde de acordo com o Projeto de Lei da Câmara nº 64/2008 (QUEIROZ, 2005).

De acordo com isso as instituições passaram a adotar o uso dos corpos humanos em aulas práticas, aliados a aulas expositivas e outros meios tecnológicos de ensino, o que possibilitou o melhor contato dos alunos com possíveis casos em

sua vida profissional, porém devido à dificuldade encontrada pelas instituições em custear o laboratório de forma adequada, bem como profissionais qualificados, as peças naturais nos últimos anos veem sendo cada vez mais substituídas por peças sintéticas (COSTA et al, 2012).

O uso de peças sintéticas, bem como de outras tecnologias vem obtendo mais espaço dentro das universidades e demais instituições de ensino que contenham cursos de ciências da saúde, devido ao custo de manutenção ser menor, quando comparado ao de manter as peças naturais em condições favoráveis de uso. Outro fator que conta muito no momento da opção entre os tipos de peça é que as peças sintéticas não exalam o forte cheiro decorrente dos produtos utilizados na conservação das peças, como no caso das peças naturais, o que pode ser facilitador durante as aulas, visto que muitos estudantes possuem alta sensibilidade aos conservadores e não precisa de mão de obra especializada para o preparo e manutenção das peças (PINA et al, 2019).

No entanto a substituição das peças naturais por peças sintéticas podem ocorrer prejuízos ao ensino/aprendizagem dos profissionais em saúde, visto que os cadáveres são a melhor representação do real, já as peças anatômicas por sua vez não permitem que se tenha o conhecimento da textura das estruturas e nem de suas possíveis variações, o que pode ocasionar dificuldade quando inseridos no mercado de trabalho, variando de uma punção ao reconhecimento de estruturas no momento de exames ou até mesmo cirurgias (KLENT e INFATOSI, 2000).

### **3 | METODOLOGIA**

Utilizou-se como método para a produção deste uma revisão bibliográfica descritiva qualitativa, através de revistas, artigos e sites como SciELO, Bireme, Lilacs e outros, condizentes com o tema abordado, onde foram buscadas informações que pudessem contribuir com o assunto abordado, utilizando descritores como peças anatômicas, peças cadavéricas, universidades, instituições de ensino em saúde.

Após a pesquisa foram selecionados os materiais que mais condiziam com o tema proposto, de onde foram retiradas as partes mais importantes para a produção deste, de modo que contribuísse para as considerações apresentadas.

### **4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO**

De acordo com o presente estudo pode-se obter como resultado a importância de se ter peças cadavéricas em laboratórios de Anatomia Humana, visando a melhor relação de ensino e aprendizagem aos alunos, pois permite o maior conhecimento do corpo humano, assim gerando melhores profissionais no mercado de trabalho.

Pode-se perceber ainda que alunos que utilizam peças sintéticas como forma de aprendizagem, não conseguem verificar possíveis variações anatômicas existentes no corpo humano, visto que as peças são fabricadas de acordo com o padrão saudável (Imagem 1). Além disso a realização de novas técnicas cirúrgicas ou de tratamento deverão ser testadas de outras formas, como o uso de camundongos por exemplo, causando assim um déficit na forma de ensino aprendizagem do futuro profissional da área da saúde.

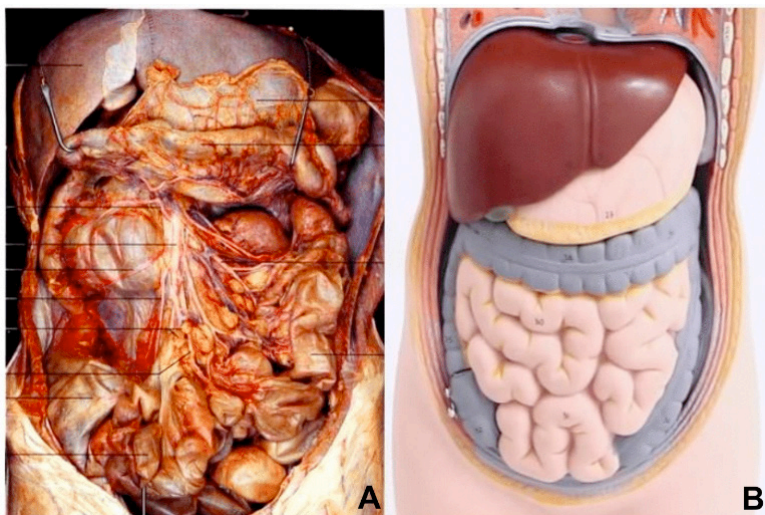


Imagem 1: a) representação de uma peça natural. b) representação de uma peça sintética.

De acordo com isso, percebe-se que não há dificuldade de as instituições adquirirem os corpos para serem utilizados como forma de ensino e pesquisa pelos parâmetros legais, porém ao se analisar instituições de ensino há pouco ou nenhum acervo cadavérico, o que pode ser devido os custos para manter esse tipo de peça na instituição.

Os custos com manutenção costumam ser o principal parâmetro para as instituições não terem peças naturais em seus laboratórios de anatomia, pois inclui toda a sua montagem com equipamentos adequados, bem como profissional qualificado para realizar os procedimentos de conservação e dissecação das peças para que fiquem aptas para as aulas (PINA et al, 2019).

De acordo com a legislação pertinente (Projeto de Lei da Câmara nº 64/2008), é possível que a instituição adquira corpos de indigentes ou não reclamados pela família após trinta dias, desde que não sejam frutos de mortes violentas. No início

das doações corpos com doenças infectocontagiosas não eram possíveis, porém com avanço nos estudos foi-se comprovado que após algum tempo do óbito, esses materiais não podem ser considerados agentes contaminantes.

Além da aquisição através das formas citadas anteriormente, ainda é possível que seja realizada a doação voluntária por parte da família do cadáver ou pela sua própria vontade em vida, de acordo com as normas abaixo:

- Escolher uma instituição de ensino na área da saúde para doar o corpo;
- Entrar em contato com o responsável da instituição para manifestar sua intenção e verificar eventuais orientações;
- Imprimir e preencher o Termo de Intenção de Doação para fins de ensino e pesquisa;
- Assinar o termo, juntamente com 2 testemunhas que podem ser parentes de primeiro grau (pais, filhos, irmãos, cônjuge), de preferência, ou outras pessoas;
- Reconhecer a firma da assinatura do doador no cartório;
- Se quiser, poderá registrar o termo no cartório. O registro é opcional;
- Deve-se enviar para a instituição de ensino o termo de doação original e manter pelo menos uma cópia autenticada em família;

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente o estudo da Anatomia Humana em escolas de saúde é essencial para que os discentes obtenham o conhecimento adequado sobre o corpo humano e assim possam desenvolver as técnicas adequadas para diagnóstico ou tratamento dos pacientes.

Podendo-se concluir assim que o estudo pode ser realizado através de peças cadavéricas e/ou peças sintéticas, sendo que a segunda opção deveria ser utilizada apenas como método complementar e não como forma única de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que a utilização apenas de peças sintéticas pode ocasionar num déficit de aprendizagem, pois não permitirá a visualização de possíveis variações anatômicas que são encontradas apenas em peças cadavéricas, e ainda é mais difícil a prática ou criação de novas técnicas de procedimento, visto que a textura é bem diferente entre as peças, podendo desenvolver profissionais sem conhecimento e desqualificados para atuar com seres vivos posteriormente.



## REFERÊNCIAS

BADARÓ, W. O. **O que não nos contam sobre o Egito Antigo: a medicina primeira veio da África e dos negros** LEHRB, pag. 2-7, Bahia, 2017.

CALAZANS, N. C. **O ensino e o aprendizado práticos da anatomia humana: uma revisão de literatura**. 2013, 59 p. Monografia (Conclusão do curso de Medicina) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Medicina da Bahia, Salvador.

Câmara dos Deputados **Projeto de Lei nº 64 de 2008** Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/85139>> Acessado em: 20 de Set. de 2018.

Código Civil Brasileiro **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10406.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.html)> Acesso em: 14 de Jan. de 2018.

COSTA, G. B. F. da, et al **O Cadáver no Ensino da Anatomia Humana: uma Visão Metodológica e Bioética** Revista Brasileira de Educação Médica, ed. 36, v. 3, p. 369-373, Pernambuco, 2012.

COSTA, L. F. **Doação de corpos: estudo comparativo luso-brasileiro sobre a utilização do corpo humano para ensino e pesquisa**. X Salão de Iniciação Científica – PUCRS, p. 40- 42, Rio Grande do Sul, 2009.

Diário Oficial da União **Lei nº 8.501, de 30 de novembro de 1992**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1992/lei-8501-30-novembro-1992-363726-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acessado em 20 de Set. de 2018.

KLEMT, A.; INFATONTOSI, A. F. C. **Método de superfície na visualização 3D da dissecação do crânio humano** Revista Brasileira de Engenharia Biomédica, v.16, n.1, p. 21-37, Rio de Janeiro, 2000.

LACERDA, C. A. M. de **Breve História da Anatomia (com ênfase na Anatomia cardiovascular)** Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, nov. 2010.

MARSOLA, T. R. P. S. **Doação voluntária de corpos para estudo anatômico** 2013, 122 p. Tese (Doutorado em Ciências) Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

MELO, E. N. de; PINHEIRO, J. T. **Procedimentos Legais e Protocolos para Utilização de Cadáveres no Ensino de Anatomia em Pernambuco** Revista Brasileira de Educação Médica. ed. 34, v. 2, p. 315-323, Recife, 2010.

PADILHA, U. C. e ALMEIDA, W. S. **Percepção dos estudantes de educação física e enfermagem com relação à doação voluntária de corpos para o estudo de Anatomia Humana** Pesquisa apresentada à PUC-GO/CEEN a fim de obter o título de especialista em Anatomia Humana, Goiânia, 2014.

PAULSEN, F.; WASCHKE, J. **Sobotta – Atlas de Anatomia Humana (Anatomia Geral e Sistema Muscular)** Editora Guanabara Koogan, 23ª Edição, Guanabara – RJ, 2012.

PINA, T. C. **Utilização de modelos sintéticos no processo de ensino-aprendizagem da anatomia humana: uma metodologia moderna e eficaz** Revista de Educação, Ciências e Matemática, v.9, n.3, Rio Grande do Norte, 2019.

QUEIROZ, C. A. F. **O uso de cadáveres humanos como instrumento na construção de conhecimento a partir de uma visão bioética** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de PósGraduação em Ciências Ambientais e Saúde, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Ambientais e Saúde. (Orientador: Prof. Dr. José Nicolau Heck) Goiânia, 2005.

REZENDE, A. B. et al. **Captação de cadáveres doados** Seleção para o programa de treinamento profissional, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2015.

REZENDE, J.M. **A neurologia na antiguidade** Editora UNIFESP, p.61-71, São Paulo, 2009.

RUBINSTEIS, E. **Introdução ao estudo da anatomia**. Disponível em: [http://labs.icb.ufmg.br/anatefis/introducao\\_Anatomia.html](http://labs.icb.ufmg.br/anatefis/introducao_Anatomia.html) Acesso em: 14 de Jan. de 2018.

SBA **Entendendo a doação de corpos para fins de ensino e pesquisa** Disponível em: <<http://sbanatomia.org.br/doacao-de-corpos/>> Acessado em 27 de set. de 2018.

TALAMONI, A. C. B. **Parte I – Breve histórico da anatomia** Editora UNESP, São Paulo, 2014.

TALAMONI, A. C. B. **Anatomia, ensino e entretenimento. In: Os nervos e os ossos do ofício: uma análise tecnológica de aula de Anatomia** Editora UNESP, SP, p.23-37, São Paulo – 2014.

VICENTE, B. S. et al **Aspectos éticos e legais da utilização de cadáveres com fins de ensino na extensão** PROBEX, Paraíba, 2013.

# CAPÍTULO 7

## A PEDAGOGIA VISUAL AUXILIANDO O TRABALHO DE CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS PARA ALUNOS SURDOS NA CONDIÇÃO DO ESPECTRO AUTISTA

*Data de aceite: 01/09/2020*

*Data de submissão: 01/06/2020*

**Ana Paula Xavier**

AEE/PJ

Prefeitura de Juiz de Fora/SME

Juiz de Fora/MG

<http://lattes.cnpq.br/5133898324507136>

**Flávia Cristina dos Reis Abud Fonseca**

AEE/PJ

Prefeitura de Juiz de Fora/SME

Juiz de Fora/MG

<http://lattes.cnpq.br/1912821665161089>

**RESUMO:** A Pedagogia visual vem sendo amplamente discutida e trabalhada no campo pedagógico como ferramenta impulsionadora e potencializadora dos processos de aprendizagem de alunos surdos. O presente relato tem como objetivo apresentar uma proposta de trabalho realizada em um Centro de Atendimento Educacional Especializado com uma criança surda que também se encontrava na condição do espectro autista. A proposta se valeu da pedagogia visual que infere sobre a necessidade e importância de usar recursos visuais no processo de ensino de alunos surdos. Tal estratégia se mostrou potencialmente valiosa para o ensino de conceitos matemáticos para o referido aluno uma vez que tal qual ao aluno surdo, o aluno autista necessita de um trabalho com apelo imagético, que potencialize sua aprendizagem e sua percepção de mundo. O

trabalho foi desenvolvido com uma tirinha da turma da Mônica e uma representação de uma obra de arte para potencializar e introduzir conceitos matemáticos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia Visual, Autismo, Surdez.

### VISUAL PEDAGOGY AIDING THE WORK OF CONSTRUCTION OF MATHEMATICAL CONCEPTS FOR DEAF STUDENTS IN THE CONDITION OF THE AUTISTIC SPECTRUM

**ABSTRACT:** Visual Pedagogy has been widely discussed and worked on in the pedagogical field as a tool that promotes and enhances the learning processes of deaf students. This report aims to present a work proposal carried out in a Specialized Educational Assistance Center with a deaf child who was also in the condition of the autistic spectrum. The proposal made use of visual pedagogy that infers on the need and importance of using visual resources in the teaching process of deaf students. Such a strategy proved to be potentially valuable for teaching mathematical concepts to that student since, like the deaf student, the autistic student needs a job with an imaginary appeal, which enhances their learning and their perception of the world. The work was developed with a comic strip by Mônica's class and a representation of a work of art to enhance and introduce mathematical concepts.

**KEYWORDS:** Visual Pedagogy, Autism, Deafness.

## INTRODUÇÃO

Há muito tempo se discute sobre o ensino para alunos surdos e para alunos autistas. A busca de estratégias que contemplem as especificidades destes sujeitos tem sido tema recorrente no campo educacional. E quando nos deparamos com um educando autista e surdo? Será que as estratégias encontradas atendem a este público tão específico? Entendemos que em dado momento podemos pensar em estratégias que se encaixam no perfil citado.

Na perspectiva de um ensino que contemple as especificidades individuais, nos valem da pedagogia visual que tem um forte apelo imagético possibilitando ao educando autista surdo uma equidade em seu processo de aprendizagem. A literatura (CAMPELLO, 2007; LACERDA et.al 2013) nos mostra que para o educando surdo a pedagogia visual tem apresentado resultados excelentes no que se refere a aquisição de conceitos e conteúdos. Uma outra questão que precisa ser pensada é que não basta somente saber a Língua de Sinais para ensinar as crianças surdas, é necessário que se utilize uma metodologia adequada que explore a potencialidade visual dessas crianças (LACERDA, et.al, 2013).

Da mesma forma, podemos inferir que para o aluno autista esta estratégia é de igual valor, uma vez que uma das principais características do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é a dificuldade de trabalhar com abstrações e conceitos subjetivos.

Há um real e significativo comprometimento das representações simbólicas em ambos os casos, o que compromete, de sobremaneira, seu aprendizado formal. Entendemos que para que haja a formalização de conceitos e seus significados é necessário que seja empregado, de forma funcional, os signos que compõem a língua. Desta forma, o conhecimento dos signos na língua de sinais aparece como instrumento de formação de conceitos, pois a linguagem se constrói com o pensamento.

## OBJETIVO

O objetivo deste relato é apresentar um trabalho realizado com um aluno surdo autista, utilizando a Pedagogia Visual como recurso de ensino na construção de conceitos matemáticos. O trabalho foi realizado em um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE/Centro) no ano de 2018, com um aluno de 8 anos, atendido no referido CAEE.

Para contemplar o proposto, apresentamos algumas situações problema com apelo imagético, estabelecendo, assim, uma relação entre o desafio matemático exposto e a sua representação.

## OS ATENDIMENTOS

Neste relato, apresentaremos uma tirinha da Turma da Mônica (Figura 1) e uma representação de uma obra de arte (Figura 2), que utilizamos para trabalhar conceitos no campo aditivo e conceitos de lateralidade e temporalidade.

A) Uso de tirinha no campo aditivo:

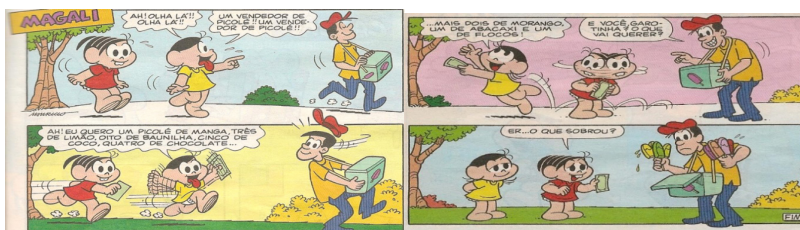


Figura 1: Tirinha da Turma da Mônica

Fonte: <http://www.monica.com.br/comics/turma.htm>

A partir da apresentação da tirinha da Turma da Mônica, trabalhamos os sinais dos personagens: Mônica e Magali.

Após este momento, iniciamos com a “contagem” dos picolés que Magali comprou, explicitando neste momento a ideia de adicionar, juntar.

Na análise do último quadrinho trabalhamos o campo dedutivo-hipotético: quanto sobrou? Este questionamento levou-nos a perceber que não haveria como saber, pois para tal precisaríamos saber quantos picolés o vendedor tinha em sua caixa. Começamos, então, propor quantidades e realizar perguntas para que o aluno realizasse os cálculos matemáticos: Se ele tivesse 12 sorvetes, quantos sobriam?

A) Uso de representação de uma obra de arte:



Neste caso exploramos: Dentre outras possibilidades, as noções de direita e esquerda, localização (onde brincavam?), em que horário aconteceu, como estava o tempo (havia sol, pois há a presença de sombras na imagem, entre outras.

Figura 2: Representação de uma obra de arte

Fonte: “RODA” de Milton Dacosta, 1942

Para iniciarmos o trabalho com esta imagem, perguntamos a criança o que ela estava vendo; quantas crianças havia na imagem; de que elas estavam brincando; as cores das roupas das meninas. Após esta abordagem inicial, nos orientamos pelas questões propostas acima (quadro).

## CONCLUSÃO

Sabemos que o signo linguístico é a representação do pensamento e o domínio dele é importante para estabelecermos relações sociais e compartilharmos nossos pensamentos. Dentro desta perspectiva, a imagem tem papel preponderante na formulação e formação de conceitos para o sujeito autista surdo, usuário de uma língua visuo-gestual. A matemática traz em si, muitos conceitos que precisam ser apreendidos pelo educando. Conceitos estes, bastante abstratos e que necessitam de forte apelo concreto/imagético para sua plena consolidação. Pensamos que o trabalho com apelo imagético para a construção de conceitos matemáticos, fomentam o uso da língua natural dos autistas surdos (LIBRAS) bem como promove equidade nos processos de aprendizagem formal destes educandos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEEP; 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/ Secretaria de Educação Especial**- Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

CAMPELO, A. R. e S. **Pedagogia Visual / Sinal na Educação de Surdos**. In: QUADROS, Ronice M. de; PERLIN, Gladis (Org.) Estudos Surdos II. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. **Estratégias Metodológicas para o Ensino de Alunos Surdos**. In: Tenho um Aluno Surdo, e Agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos. LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.). São Carlos: EdUFSCAR, 2013.

TAMANAHA, A.C., PERISSINOTO, J. **Avaliação de linguagem nos transtornos do espectro do autismo**. In: CAETANO, S.C., LIMA-HERNANDES, M.C., PAULA, F.V., RESENDE, B.D., MÓDOLO, M. (Orgs.). Autismo, Linguagem e Cognição. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

WENDT, O. **Research on the use of graphic symbols and manual signs**. In: MIRENDA, Pat; IACONO, Teresa (Eds.). Autism spectrum disorders and AAC. Baltimore: Paul H. Brookes, 2009. p. 83-137.

# CAPÍTULO 8

## ECOLOGIA E CUIDADO NA ‘LOUVADO SEJAS’ E NO PENSAMENTO DE AMARTYA SEN: PROPOSIÇÕES PARA UMA ÉTICA RESPONSÁVEL E UM MODELO DE DESENVOLVIMENTO LIVRE E SUSTENTÁVEL

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 01/06/2020

### Lino Rampazzo

Pontifícia Universidade Lateranense

Roma

Universidade de Coimbra

Portugal

Centro Unisal – U.E

Lorena -SP

<http://lattes.cnpq.br/7562078274681687>

### José Marcos Miné Vanzella

Universidade Gama Filho

Rio de Janeiro

Centro Unisal – U.E

Lorena-SP

Faculdade Dehoniana – FADE

Taubaté

<http://lattes.cnpq.br/5780424091855303>

**RESUMO:** O presente ensaio reflete sobre a ecologia do cuidado a partir do documento pontifício ‘Louvado Sejas’, ressaltando especificamente a abordagem religiosa, a falta de cuidado como causa do problema ecológico, a proposta de uma ecologia integral, que considere sua relação com a política e com a educação. Mas tais reflexões, de matriz religiosa, possuem um alcance também universal, pois esta mensagem é dirigida a toda a família humana. Neste sentido justifica-se refletir sobre a mesma temática a partir também da visão de Amartya Sen, que apresenta tanto uma crítica ao modelo de DESENVOLVIMENTO CENTRADO

NO CRESCIMENTO DO PNB, COMO UMA SIGNIFICATIVA SENSIBILIDADE ÉTICA.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ecologia e Cuidado, Louvado Sejas, Amartya Sen, Ética responsável, Desenvolvimento sustentável.

### ECOLOGY AND CARE IN ‘LOUVADO SEJAS’ AND IN AMARTYA SEN’S THINKING: PROPOSITIONS FOR A RESPONSIBLE ETHICS AND A FREE AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT MODEL

**ABSTRACT:** This essay reflects on the ecology of care from the pontifical document ‘Louvado Sejas’, emphasizing specifically the religious approach, the lack of care as the cause of the ecological problem, the proposal of an integral ecology, that considers its relation with the Politics and education. But such reflections, of a religious nature, have a universal scope as well, since this message is addressed to the whole human family. In this sense, it is justified to reflect on the same theme from the view of Amartya Sen, which presents both a critique of the development model centered on the growth of GNP and a significant ethical sensitivity.

**KEYWORDS:** Ecology and Care, “*Laudato S*”, Amartya Sen, Responsible ethics, Sustainable development.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente ensaio, com uma metodologia interdisciplinar, reflete sobre a ecologia do cuidado a partir do documento pontifício ‘Louvado Sejas’ com o objetivo de apresentar



proposições para uma ética responsável. Com o mesmo objetivo analisa-se o pensamento de Amartya Sen que propõe um modelo de desenvolvimento, livre e sustentável que atenda melhor às exigências de uma ecologia integral. A escolha do tema se justifica pelo fato de estar articulado com o Eixo COMPROMISSO SOCIAL DA UNIVERSIDADE: INFÂNCIA JUVENTUDES, TERCEIRA IDADE - Educação e Sustentabilidade, III Congresso Nacional de Educação promovido pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Ressalta-se que um dos itens apresentados, relativo ao ‘Louvado sejam’, diz respeito especificamente à Educação; e todas as outras reflexões, seja deste Documento, como as do filósofo Amartya Sen, são muito significativas quanto à conscientização sobre a problemática ecológica que é fundamental para que seja garantida a sustentabilidade do Planeta Terra.

A metodologia utilizada é especificamente documental e bibliográfica.

## 2 I UMA VISÃO GERAL DO DOCUMENTO ‘ LOUVADO SEJAS’

O que está acontecendo no planeta terra, a nossa casa comum? Infelizmente não há “notícias boas”. Eis, a seguir, seus principais problemas: 1) Poluição e mudanças climáticas: “A exposição aos poluentes atmosféricos produz uma vasta gama de efeitos sobre a saúde, particularmente dos mais pobres, e provocam milhões de mortes prematuras” (n. 20). 2) A água: “Grandes cidades, que dependem de importantes reservas hídricas, sofrem períodos de carência do recurso” (n. 28). 3) Perda da biodiversidade: “A perda de florestas e bosques implica simultaneamente a perda de espécies que poderiam constituir, no futuro, recursos extremamente importantes não só para a alimentação mas também para a cura de doenças e vários serviços” (n. 32). 4) Deterioração da qualidade de vida humana e degradação social: “Muitas cidades são grandes estruturas que não funcionam, gastando energia e água em excesso” (n. 44). 5) Desigualdade planetária: “O ambiente humano e o ambiente natural degradam-se em conjunto; e não podemos enfrentar adequadamente a degradação ambiental, se não prestarmos atenção às causas que têm a ver com a degradação humana e social” (n. 48).

Exatamente com estas palavras, no dia 24 de maio de 2015, o Papa Francisco apresentou o problema ecológico, na encíclica “Louvado sejam: sobre o cuidado da *casa comum*”.

A “*casa comum*” é o nosso “Planeta Terra”. Aliás, a palavra “Ecologia” provém do grego *oikós* (=lugar de habitação) e *loghía* (= estudo): e se refere à ciência que “estuda” o mundo como “morada” do homem.

No início do documento citado, Francisco apontava para a causa da degradação do meio ambiente, nestes termos: “A irmã (Terra) clama contra o mal que lhe provocamos por causa do uso irresponsável e do abuso dos bens que Deus



nela colocou. Crescemos pensando que éramos seus proprietários e dominadores, autorizados a saqueá-la” (n. 2).

Apresentam-se, a seguir, algumas significativas reflexões do “Louvado seja”, valiosas não só para aqueles que têm a fé cristã, ou simplesmente religiosa, mas para “cada pessoa que habita neste planeta” (n. 3).

## **2.1 Ecologia: uma abordagem religiosa**

A ciência e a religião, que fornecem diferentes abordagens da realidade, podem entrar num diálogo intenso e frutuoso para ambas (n. 62). De fato, se tivermos presente a complexidade ecológica, devemos reconhecer que as soluções não podem vir de uma única maneira de interpretar e transformar a realidade. É necessário recorrer também às diversas riquezas culturais dos povos, à arte e à poesia, à vida interior e à espiritualidade (n. 63). Além disso, não se pode esquecer que as convicções de fé oferecem aos cristãos, e também a outros crentes, motivações altas para cuidar da natureza e dos irmãos e irmãs mais frágeis (n. 64).

Neste sentido a Bíblia mostra quem é o homem e o que é o mundo. Cada ser humano é criado por amor e é feito à imagem e semelhança de Deus (Gn 1,1): o que aponta para a sua grande dignidade (n. 65). E a existência humana se baseia sobre três relações fundamentais: com Deus, com o próximo e com a terra. Mas estas três relações se romperam: e essa ruptura é o pecado, quer dizer, a falta de harmonia. O homem quis ocupar o lugar de Deus, recusando-se a se reconhecer como criatura limitada. E o pecado se manifesta hoje, com toda a sua força de destruição, nas guerras, nas várias formas de violência, no abandono dos mais frágeis e nos ataques contra a natureza (n. 66).

Deus “colocou o homem no jardim de Eden para que o cultivasse e guardasse” (Gn 2,15). Mas “guardar” significa proteger, cuidar, preservar e velar. Isto implica uma relação de reciprocidade responsável entre o ser humano e a natureza (n. 67). Isso implica que o ser humano, dotado de inteligência, respeite as leis da natureza e os delicados equilíbrios entre os seres deste mundo (n. 68).

A seguir, o documento “Louvado sejam” apresenta as etapas mais significativas da Bíblia nas quais continuamente aparece esta relação de harmonia, ou de conflito entre o homem diante de Deus e diante da terra: lembra os relatos de Caim/Abel, Noé (dilúvio); e fala da legislação de Israel sobre o sábado, o ano sabático e o ano jubilar: de fato é sinal do respeito para com o homem e com a terra a instituição do sábado (o descanso semanal), do ano sabático (uma vez cada sete anos não se semeava e só se colhia o indispensável para sobreviver e oferecer hospitalidade) e o jubileu (depois de 49 anos, além do descanso do trabalho da terra, “cada um recuperava a sua propriedade” [Lv 25,13], para que se evitasse a concentração dos bens nas mãos de poucos) (n. 71).

Lembra-se que, atrás da “natureza”, existe um “projeto de amor de Deus” (n. 76); que cada homem “tem em si uma identidade pessoal, capaz de entrar em diálogo com os outros e com o próprio Deus” (n. 81); que “nenhuma criatura fica fora da manifestação de Deus” (n. 85); que “tudo está relacionado e todos nós, seres humanos, caminhamos juntos como irmãos e irmãs numa peregrinação maravilhosa, entrelaçados pelo amor que Deus tem a cada uma das suas criaturas e que nos une também, com terna afeição, ao irmão sol, à irmã lua, ao irmão rio e à mãe terra” (n. 92); que “a terra é, essencialmente, uma herança comum, cujos frutos devem beneficiar a todos” (n. 93). E, quanto ao “olhar de Jesus”, o texto lembra que ele “podia convidar os outros a estar atentos à beleza que existe no mundo, porque Ele próprio vivia em contato permanente com a natureza e prestava-lhe uma atenção cheia de carinho e admiração dizendo ‘Levantai os olhos e vede os campos que estão dourados para a ceifa’ (Jo 4, 35)” (n. 97). Além disso, o destino da criação inteira passa pelo mistério de Cristo, que nela está presente desde a origem: ‘Todas as coisas foram criadas por Ele e para Ele’ (Cl 1, 16) (n. 99); e o Cristo ressuscitado e glorioso, está presente em toda a criação com o seu domínio universal, que se manifestará no fim dos tempos (n. 100).

## **2.2 Ecologia: a falta de cuidado**

Há um modo desordenado de conceber a vida e a ação do ser humano, que contradiz a realidade até ao ponto de a arruinar (n. 101). Isso se percebe, antes de tudo, pela maneira com a qual o homem se serve da tecnologia. Por um lado, é justo que nos alegremos com os progressos da tecnologia (n. 102). Não podemos, porém, ignorar que a energia nuclear, a biotecnologia, a informática, o conhecimento do nosso próprio DNA e outras potencialidades que adquirimos nos dão um poder tremendo sobre o conjunto do gênero humano e do mundo inteiro. Basta lembrar as bombas atômicas lançadas em pleno século XX (n. 104). De fato, o imenso crescimento tecnológico não foi acompanhado por um desenvolvimento do ser humano quanto à responsabilidade, aos valores, à consciência (n. 105).

Sempre se verificou a intervenção do ser humano sobre a natureza, mas agora, o que interessa é extrair o máximo possível das coisas. Daqui passa-se facilmente à ideia dum crescimento infinito ou ilimitado, que tanto entusiasmou os economistas, os teóricos da finança e da tecnologia (n. 106).

É preciso reconhecer que os produtos da técnica não são neutros, porque criam uma trama que acaba por condicionar os estilos de vida e orientam as possibilidades sociais na linha dos interesses de determinados grupos de poder (n. 107). E o paradigma tecnocrático tende a exercer o seu domínio também sobre a economia e a política (n. 109). A fragmentação do saber realiza a sua função no momento de se obter aplicações concretas, mas frequentemente leva a perder o

sentido da totalidade. Isto impede de individuar caminhos adequados para resolver os problemas mais complexos do mundo atual, sobretudo os do meio ambiente e dos pobres, que não se podem enfrentar a partir duma única perspectiva nem dum único tipo de interesses (n. 110). Ninguém quer o regresso à Idade da Pedra, mas é indispensável abrandar a marcha para olhar a realidade de uma outra forma (n. 114). Em seguida, o documento critica aquele relativismo prático que se dá quando o ser humano, colocando-se no centro, acaba por dar prioridade absoluta aos seus interesses contingentes, e tudo o mais se torna relativo (n. 122).

Uma outra consequência deste antropocentrismo é a desvalorização do trabalho humano. Mas não podemos esquecer que o trabalho é uma necessidade, faz parte do sentido da vida nesta terra, é caminho de maturação, de desenvolvimento humano e de realização pessoal. Neste sentido, ajudar os pobres com o dinheiro deve ser sempre um remédio provisório para enfrentar emergências. O verdadeiro objetivo deveria ser sempre consentir-lhes uma vida digna através do trabalho (n. 128).

Uma das questões de toda esta problemática diz respeito à inovação biológica a partir da pesquisa: o que poderia levar a uma indiscriminada manipulação genética que ignore os efeitos negativos destas intervenções (n. 131). Além disso, é preocupante constatar que alguns movimentos ecologistas, por um lado, defendem justamente a integridade do meio ambiente mas, por outro lado, não aplicam estes mesmos princípios à vida humana. Muitas vezes justifica-se que se ultrapassem todos os limites, quando se fazem experiências com embriões humanos vivos. Esquece-se que o valor inalienável do ser humano é independente do seu grau de desenvolvimento (n. 136).

### **2.3 Ecologia integral**

O adjetivo “integral” já aponta para os vários aspectos da ecologia, que vão ser tratados no capítulo IV do documento (n. 137-162), a saber: Ecologia ambiental, econômica e social (n. 138-142); Ecologia cultural (n. 143-146); e Ecologia da vida quotidiana (n. 147-155). De fato, os problemas atuais requerem um olhar que tenha em conta todos os aspectos da crise mundial (n. 137). Em seguida apresentam-se algumas considerações sobre o princípio do bem comum (n. 156-158); e a justiça intergeracional (159-162).

A ecologia estuda as relações entre os organismos vivos e o *meio ambiente* onde se desenvolvem. E isto exige refletir acerca das condições de vida e de sobrevivência duma sociedade (n. 138). Não há duas crises separadas: uma *ambiental* e outra *social*; mas uma única e complexa crise *sócio-ambiental* (n. 139).

Hoje, pois, a análise dos problemas ambientais é inseparável da análise dos contextos humanos, familiares, laborais, urbanos, e da relação de cada pessoa

consigo mesma, que gera um modo específico de se relacionar com os outros e com o meio ambiente. Por isso, é necessária uma *ecologia econômica*, capaz de induzir a considerar a realidade de forma mais ampla (n. 141).

Além do patrimônio natural, encontra-se igualmente ameaçado um patrimônio histórico, artístico e cultural. Por isso, a *ecologia* envolve também o cuidado das *riquezas culturais* da humanidade. É preciso, pois, que se preste atenção às culturas locais, quando se analisam questões relacionadas com o meio ambiente, fazendo dialogar a linguagem técnico-científica com a linguagem popular (n. 143). A visão consumista do ser humano, tende a homogeneizar as culturas e a debilitar a imensa variedade cultural, que é um tesouro da humanidade (n. 144). O desaparecimento duma cultura pode ser tanto ou mais grave do que o desaparecimento duma espécie animal ou vegetal (n.145).

A sucessiva temática relativa à *Ecologia da vida quotidiana* diz respeito à maneira de viver a vida, no nosso quarto, na nossa casa, no nosso lugar de trabalho e no nosso bairro. Esforçamo-nos por nos adaptar ao ambiente e, quando este aparece desordenado, caótico ou cheio de poluição visiva e acústica, o excesso de estímulos põe à prova as nossas tentativas de desenvolver uma identidade integrada e feliz (n.147). É preciso, pois, cuidar dos espaços comuns, dos marcos visuais e das estruturas urbanas que melhoram o nosso sentido de pertença, a nossa sensação de enraizamento, o nosso sentimento de 'estar em casa' dentro da cidade que nos envolve e une (n. 150-151).

O documento aponta para outros problemas, como o da falta de habitação, tanto nas áreas rurais, como nas grandes cidades (n. 152), o dos transportes inadequados, que muitas vezes são causa de grandes tribulações para os habitantes das cidades (n. 153) e o do estado de abandono e desleixo que sofrem alguns habitantes das áreas rurais (n. 154). Fala em seguida de uma *ecologia humana* que se expressa também na aceitação do próprio corpo, cuidando dele e respeitando os seus significados, inclusive na sua feminilidade ou masculinidade, para se poder reconhecer a si mesmo no encontro com o outro que é diferente (n. 155).

O bem comum consiste no conjunto das condições da vida social que permitem, tanto aos grupos, como a cada membro, alcançar mais plena e facilmente a própria perfeição (n. 156): pressupõe o respeito pela pessoa humana enquanto tal, com seus direitos fundamentais e inalienáveis; e exige os dispositivos de bem-estar e segurança social e o desenvolvimento dos vários grupos intermédios, aplicando o princípio da subsidiariedade. Destaca-se, de forma especial, a valorização da família, enquanto célula basilar da sociedade. O bem comum requer a paz social (n. 157); e, nas condições atuais da sociedade mundial, apela para a solidariedade e para uma opção preferencial pelos mais pobres (n. 158).

Por fim, a noção de bem comum engloba também as gerações futuras: trata-

se da *justiça intergeracional*. Quando pensamos na situação em que se deixa o planeta às gerações futuras, entramos numa outra lógica: a do dom gratuito, que recebemos e comunicamos (n. 159). As previsões catastróficas já não se podem olhar com desprezo e ironia. Às próximas gerações, poderíamos deixar demasiadas ruínas, desertos e lixo (n. 161).

## 2.4 Ecologia e política

O capítulo V do documento (n. 163-201), intitulado “Algumas Linhas de orientação e ação”, procura delinear grandes percursos de diálogo que ajudem a sair da espiral de autodestruição (n. 163); e, mais especificamente: o diálogo sobre o meio ambiente na política internacional (n. 164-175), o diálogo para novas políticas nacionais e locais (n. 176-181), o diálogo e transparência nos processos decisórios (n. 181-188), a Política e economia em diálogo para a plenitude humana (n. 189-198) e as religiões no diálogo com as ciências (n. 199-201). Destacam-se, a seguir, apenas alguns pontos.

As cúpulas mundiais sobre o meio ambiente dos últimos anos não corresponderam às expectativas, porque não alcançaram, *por falta de decisão política*, acordos ambientais globais realmente significativos e eficazes (n. 166), inclusive no sistema de governança dos oceanos (n. 174). Além disso, criticam-se aquelas estratégias que apostam na internacionalização dos custos ambientais, como a compra-venda de ‘créditos de emissão’, que não ajuda a reduzir a emissão global de gases poluentes (n. 170-171). Neste contexto, torna-se indispensável a maturação de instituições internacionais mais fortes e eficazmente organizadas, com autoridades designadas de maneira imparcial por meio de acordos entre os governos nacionais e dotadas de poder de sancionar (n. 175).

Destaca-se a importância do *Direito*, que atua como moderador efetivo, estabelecendo regras para as condutas permitidas, à luz do bem comum (n. 177). Mas, dado que o direito por vezes se mostra insuficiente devido à corrupção, requer-se uma decisão política sob pressão da população (n. 179). Criticam-se as atitudes de governos que, respondendo a interesses eleitorais, não se aventuram facilmente a irritar a população com medidas que possam afetar o nível de consumo ou pôr em risco investimentos estrangeiros (n. 178). A nível nacional e local, há sempre muito que fazer, como, por exemplo, promover formas de poupança energética, com menor utilização de matérias-primas, retirando do mercado os produtos pouco eficazes do ponto de vista energético ou mais poluentes (n. 180).

Fala-se, em seguida, da necessidade de um sério estudo sobre o impacto ambiental (n. 183), sobre a necessidade de tomar decisões baseadas num confronto entre riscos e benefícios (n. 184) e sobre a aplicação do ‘princípio de precaução’, para o qual, se a informação objetiva leva a prever um dano grave e irreversível,

mesmo que não haja uma comprovação indiscutível, o projeto previsto deverá ser suspenso, ou modificado (n. 186).

No item “Política e economia em diálogo para a plenitude humana” afirma-se que a política não deve submeter-se à economia, e esta não deve submeter-se aos ditames e ao paradigma eficientista da tecnocracia (n. 189). Temos de nos convencer que reduzir um determinado ritmo de produção e consumo pode dar lugar a outra modalidade de progresso e desenvolvimento (n. 191). Um desenvolvimento tecnológico e econômico, que não deixa um mundo melhor e uma qualidade de vida integralmente superior, não se pode considerar progresso (n. 194).

A política e a economia tendem a culpar-se reciprocamente a respeito da pobreza e da degradação ambiental. Mas o que se espera é que reconheçam os seus próprios erros e encontrem formas de interação orientadas para o bem comum (n. 198).

Por fim, no item “As religiões no diálogo com as ciências” afirma-se que não se pode sustentar que as ciências empíricas expliquem completamente a vida, a essência íntima de todas as criaturas e o conjunto da realidade. Se se reflete dentro deste quadro restrito, desaparecem a sensibilidade estética, a poesia e ainda a capacidade da razão perceber o sentido e a finalidade das coisas. Os textos religiosos clássicos podem oferecer um significado para todas as épocas e possuem uma força motivadora que abre sempre novos horizontes. Será razoável e inteligente relegá-los para a obscuridade, só porque nasceram no contexto duma crença religiosa? Os princípios éticos, que a razão é capaz de perceber, sempre podem reaparecer sob distintas roupagens e expressos com linguagens diferentes, incluindo a religiosa (n. 199).

Em todo o caso, será preciso fazer apelo aos crentes para que sejam coerentes com a sua própria fé e não a contradigam com as suas acções. Se às vezes uma má compreensão dos princípios religiosos levou a justificar o abuso da natureza, ou as guerras, a injustiça e a violência, os crentes devem reconhecer que então foram infiéis ao tesouro de sabedoria que deviam guardar (n. 200).

A maior parte dos habitantes do planeta declara-se crente, e isto deveria levar as religiões a estabelecerem diálogo entre si, visando o cuidado da natureza, a defesa dos pobres, a construção duma trama de respeito e de fraternidade. De igual modo é indispensável um diálogo entre as próprias ciências, porque cada uma costuma fechar-se nos limites da sua própria linguagem, e a especialização tende a converter-se em isolamento. A gravidade da crise ecológica obriga-nos, a todos, a pensar no bem comum e a prosseguir pelo caminho do diálogo que requer paciência, ascese e generosidade (n. 201).

## 2.5 Ecologia e Educação

O capítulo VI do documento (n. 202-246), intitulado “Educação e espiritualidade ecológicas” diz respeito ao grande desafio cultural, espiritual e educativo para permitir novas convicções, atitudes e estilos de vida (n. 202); e mais especificamente: apontar para outro estilo de vida (n. 203-208), educar para a aliança entre a humanidade e o ambiente (n. 209-215), a conversão ecológica (n. 216-221), alegria e paz (n. 222-227), amor civil e político (n. 228-232), os sinais sacramentais e o descanso celebrativo (n. 233-237), a Trindade e a relação entre as criaturas (n. 238-240), a Rainha de toda a criação (n. 241-242) e para além do sol (n. 243-246). Aqui também, destacam-se, a seguir, apenas alguns pontos.

O mercado tende a criar um mecanismo consumista compulsivo para vender os seus produtos (n. 203). Isso acontece porque, quanto mais vazio está o coração da pessoa, tanto mais necessita de objetos para comprar, possuir e consumir (n. 204). Existe uma responsabilidade social dos consumidores. A esse respeito é bom lembrar que, quando os hábitos da sociedade afetam os ganhos das empresas, estas vêem-se pressionadas a mudar a produção (n. 206).

A Carta da Terra, iniciativa global da sociedade civil, publicada no ano de 2000, convidava a todos, nestes termos: “Como nunca antes na história, o destino comum obriga-nos a procurar um novo início” (n. 207).

A educação ambiental, no começo, estava muito centrada na informação científica e na conscientização e prevenção dos riscos ambientais, mas agora tende a incluir uma crítica dos ‘mitos’ da modernidade baseados na razão instrumental (individualismo, progresso ilimitado, concorrência, consumismo, mercado sem regras) e tende também a recuperar os distintos níveis de equilíbrio ecológico: o interior consigo mesmo, o solidário com os outros, o natural com todos os seres vivos, o espiritual com Deus. A educação ambiental deveria predispor-nos para dar este salto para o Mistério, do qual uma *ética ecológica* recebe o seu sentido mais profundo (n. 210).

\_O respeito para com o ambiente se manifesta através de pequenas ações diárias, tais como: evitar o uso de plástico e papel, reduzir o consumo de água, diferenciar o lixo, cozinhar apenas aquilo que razoavelmente se poderá comer, tratar com desvelo os outros seres vivos, servir-se dos transportes públicos ou partilhar o mesmo veículo com várias pessoas, plantar árvores, apagar as luzes desnecessárias (n. 211). E isso, nos vários âmbitos educativos (escola, família, os meios de comunicação, a catequese, e outros (n. 213), sem esquecer, naturalmente, que compete à política e às várias associações um esforço de formação das consciências da população (n. 214).

Os itens que seguem, a partir da temática da “conversão ecológica” referem-

se especificamente aos cristãos: a eles Francisco propõe algumas *linhas de espiritualidade ecológica*, que gera motivações para alimentar uma paixão pelo cuidado do mundo (n. 216). Ei-las: a) viver a vocação de guardiões da obra de Deus não é algo de opcional nem um aspecto secundário da experiência cristã, mas parte essencial duma existência virtuosa (n. 217); b) São Francisco de Assis é um modelo para propor uma sã relação com a criação como dimensão da conversão integral da pessoa (n. 218); c) a conversão ecológica, que se requer para criar um dinamismo de mudança duradoura, é também uma conversão comunitária, até porque não basta que cada um seja melhor (n. 219); d) esta conversão comporta várias atitudes: em primeiro lugar, gratidão e reconhecimento do mundo como dom recebido do amor do Pai, que conseqüentemente provoca disposições gratuitas de renúncia e gestos generosos; a consciência amorosa de não estar separado das outras criaturas, mas de formar com os outros seres do universo uma estupenda comunhão universal; a reponsabilidade para fazer crescer as peculiares capacidades que Deus deu a cada crente, que o leva a desenvolver a sua criatividade e entusiasmo para resolver os dramas do mundo, oferecendo-se a Deus ‘como sacrifício vivo, santo e agradável’ (Rm 12, 1) (n. 220).

Há várias convicções da fé cristã que ajudam a enriquecer o sentido dessa conversão ecológica, a saber: a consciência de que cada criatura reflete algo de Deus e tem uma mensagem para transmitir, ou a certeza de que Cristo assumiu em Si mesmo este mundo material e agora, ressuscitado, habita no íntimo de cada ser, envolvendo-o com o seu carinho e penetrando-o com a sua luz; e ainda o reconhecimento de que Deus criou o mundo, inscrevendo nele uma ordem e um dinamismo que o ser humano não tem o direito de ignorar. Tudo isso suscita aquela sublime fraternidade com a criação inteira que viveu, de maneira tão elucidativa, São Francisco de Assis (n. 221).

A espiritualidade cristã encoraja um estilo de vida profético e contemplativo, capaz de gerar profunda *alegria* sem estar obcecado pelo consumo: propõe, assim, um crescimento na sobriedade e uma capacidade de se alegrar com pouco (n. 222). Trata-se de uma sobriedade, vivida livre e conscientemente, que é libertadora: dá apreço a cada pessoa e a cada coisa, aprende a familiarizar com as coisas mais simples e sabe alegrar-se com elas. Encontra satisfação nos encontros fraternos, no serviço, na frutificação dos próprios carismas, na música e na arte, no contato com a natureza, na oração (n. 223).

O desaparecimento da humildade, num ser humano excessivamente entusiasmado com a possibilidade de dominar tudo sem limite algum, só pode acabar por prejudicar a sociedade e o meio ambiente. Não é fácil desenvolver esta humildade sadia e uma sobriedade feliz, se nos tornamos autônomos, se excluimos Deus da nossa vida fazendo o nosso eu ocupar o seu lugar (n. 224).

Uma ecologia integral exige que se dedique algum tempo para recuperar a



harmonia serena com a criação, refletir sobre o nosso estilo de vida e os nossos ideais, contemplar o Criador, que vive entre nós e naquilo que nos rodeia e cuja presença não precisa de ser criada, mas descoberta, desvendada (n. 225).

Vivemos, há muito tempo, na degradação moral, furtando-nos à ética, à bondade, à fé, à honestidade. Uma tal destruição de todo o fundamento da vida social acaba por colocar-nos uns contra os outros na defesa dos próprios interesses, provoca o despertar de novas formas de violência e crueldade (n. 229). É preciso se contrapor a este estilo de vida através de um amor fraterno gratuito (n. 228), a partir de pequenos gestos. Este amor, é também *civil e político*. Neste contexto, o amor social impele a pensar em grandes estratégias que detenham eficazmente a degradação ambiental e incentivem uma *cultura do cuidado* que permeie toda a sociedade (n. 231).

Na espiritualidade cristã há um espaço significativo na experiência dos sacramentos, que constituem um modo privilegiado em que a natureza é assumida por Deus e transformada em mediação da vida sobrenatural. A água (batismo), o azeite (crisma, unção dos enfermos, ordem), o fogo (círio pascal) e as cores (na liturgia), a mão que abençoa, o pão (consagrado na Eucaristia) são assumidos com toda a sua força simbólica e incorporam-se no louvor (n. 235-236). Além disso, a celebração do domingo torna este dia como um tempo de cura das relações do ser humano com Deus, consigo mesmo, com os outros e com o mundo (n. 237).

Por fim, a fé cristã na Trindade considera o Pai como a fonte última de tudo; o Filho, como Aquele por Quem tudo foi criado e se uniu a esta terra; e o Espírito, como vínculo infinito de amor, intimamente presente no coração do universo (n. 238). Isso leva a pensar que toda a realidade contém em si mesma uma marca propriamente trinitária (n. 239) E como as Pessoas divinas se relacionam continuamente e reciprocamente, assim também o mundo, criado segundo o modelo divino, é uma trama de relações. Nesta perspectiva, a pessoa humana cresce, amadurece e santifica-se tanto mais, quanto mais se relaciona, sai de si mesma para viver em comunhão com Deus, com os outros e com todas as criaturas (n. 240).

Os últimos números do Documento fazem referência a Maria Mãe de Cristo, cujo corpo glorificado, juntamente com Cristo ressuscitado, é uma parte da criação que alcançou toda a plenitude da sua beleza (n. 241); e apontam para o final da história, a vida eterna, onde cada criatura, esplendorosamente transformada, ocupará o seu lugar (n. 243). Assim, “na expectativa da vida eterna, unimo-nos para tomar a nosso cargo esta casa que nos foi confiada, sabendo que aquilo de bom que há nela será assumido na festa do Céu” (n. 244). Segue, por fim o convite à “oração pela nossa terra” e à “oração cristã com a criação”.

### 3 I UM MODELO DE DESENVOLVIMENTO LIVRE E SUSTENTÁVEL A PARTIR DE AMARTYA SEN

A abordagem da encíclica deixa evidente o grave problema ético que envolve a questão do modelo de desenvolvimento predominante na sociedade hoje e a urgência de pensar alternativas que respeitem a ecologia integral. Neste item, faz-se o esforço a partir de Amartya Sen de apresentar um modelo alternativo. Constata-se a insuficiência do modelo predominante e a necessidade de pensar uma alternativa. Apresenta-se a perspectiva da sustentabilidade a partir do desenvolvimento como ampliação das liberdades substanciais, com destaque a educação e saúde. Abordam-se as experiências vigentes e a afirmação da liberdade como fim e meio para o desenvolvimento sustentável.

Neuro Zambam inicia o capítulo dois de seu livro “Amartya Sen, liberdade, justiça e desenvolvimento sustentável”, onde trata do desenvolvimento sustentável com a seguinte colocação.

O modelo de desenvolvimento que caracteriza o ordenamento das sociedades contemporâneas, alicerçado, como mencionado anteriormente, prioritariamente, sobre o aumento do Produto Nacional Bruto, o acesso e a modernização das tecnologias, o processo de industrialização e o aprimoramento das relações de mercado, não tem legitimidade moral. (2012, p. 135).

A crítica ao modelo predominante é aqui, como na “Louvado Sejas”, explícita e dispensa maiores comentários, enquanto ponto de partida comum. Há, porém um significativo distanciamento que pode expressar-se na tensão entre autoridade e legitimidade, especialmente quando se compreende a tensão entre liberdade e tradição. Nas palavras de Amartya Sen:

1) O valor básico de que se deve permitir às pessoas decidir livremente que tradições elas desejam ou não seguir; e

2) A insistência em que tradições estabelecidas sejam seguidas (haja o que houver) ou, alternativamente, em que as pessoas têm de obedecer às decisões de autoridades religiosas ou seculares que impõem a observância das tradições – reais ou imaginárias. (2010, p.50).

Por um lado, o documento “Louvado sejas” pertence à tradição Católica, e por outro Amartya Sen é um economista que pertence à tradição do pensamento liberal. Porém, além das tensões, há pontos de convergência e correção recíproca.

Como liberal, Sen pensa a seguinte questão: “Se temos razões para querer mais riqueza, precisamos indagar: quais são exatamente essas razões, como elas funcionam ou de que elas dependem, e que coisas podemos ‘fazer’

com mais riquezas?” (2010, p. 28). E logo dá seu primeiro critério para avaliar o desenvolvimento: “O desenvolvimento tem de estar relacionado sobretudo com a melhora da vida que levamos e as liberdades que desfrutamos.” (2010, p. 29). Não se pode negar, contudo, que o tema da liberdade e de sua privação, antes de ser um tema moderno, foi e é um tema dos Cristianismo. O reconhecimento da liberdade leva ao reconhecimento da dignidade humana e da integridade dos direitos humanos em muitos autores, inclusive no próprio Sen, como atesta o capítulo 17, intitulado “Direitos humanos e imperativos globais” do seu livro “A ideia de Justiça” (2011, p. 390 et seq.). Centrar o desenvolvimento nas liberdades para ele significa orientá-lo para a promoção da justiça e dos direitos humanos, através da promoção das capacitações dos seres humanos.

Sen identifica inúmeras formas de privação de liberdade, como a pobreza, a fome, a mortalidade e a privação das capacidades, além do autoritarismo político. Apresenta-se como um defensor da democracia, mostrando suas raízes globais além da tradição ocidental no livro “El valor de la democracia” (2009). O modelo desenvolvimentista centrado no PNB é em muitos casos concentrador de recursos e não supera as gritantes desigualdades, negligenciando os recursos ambientais, como afirma Zambam (2012, p. 135). O próprio Sen (2010), ao tratar do Tema “Pobreza e mortalidade”, lembra que a população negra nos EUA tem expectativa de vida próxima e até inferior à população de países muito mais pobres como China e Índia.

Por outro lado, Sen também lembra que a negação de oportunidade de transação por meio de controles arbitrários pode ser uma fonte de privação de liberdade, argumentando a favor do mercado. Além disso, políticas de restrições arbitrárias ao mercado podem ter o efeito de restringir a expansão de liberdades subjetivas por meio da prosperidade geral. Mesmo assim, não nega que os mercados podem ser contraproducentes e que precisam de regulação, como exemplificou a partir do controle financeiro na própria tradição de Adam Smith (2010, p. 42-43).

A partir deste quadro inicial que reconhece os sistemas econômicos e políticos, mas também suas insuficiências em promover o bem-estar das pessoas e o desenvolvimento sustentável, Sen desenvolve sua proposta.

Em sua abordagem do desenvolvimento como liberdade Sen afirma: “Ter mais liberdade para fazer as coisas que são justamente valorizadas é (1) importante por si mesmo para a liberdade global da pessoa e é (2) importante porque favorece a oportunidade de a pessoa ter resultados valiosos.” (2010, p. 33). Ele considera que o desenvolvimento da pessoa vai no sentido de ter mais liberdade através da sua capacitação. Tem-se o exemplo do Dr Ben Carson um negro pobre nos EUA, que mediante sua capacitação se tornou o mais importante neurocirurgião, realizando grandes façanhas na área. A liberdade substantiva de poder estudar em uma boa

escola lhe permitiu resultados valiosos. Sen também afirma: “Se nossa atenção for desviada de uma concentração exclusiva sobre a pobreza de renda para a ideia mais inclusiva da privação de capacidade, poderemos entender melhor a pobreza das vidas e liberdades humanas com uma base informacional diferente.” (2010, p. 35). Isso permite ao autor abordar o que Zambam chama de “Outras concepções político metodológicas de desenvolvimento, elegendo, em primeiro plano, as prioridades relacionadas com as necessidades humanas, sociais, ambientais e culturais e, também, com os demais aspectos que envolvem esse panorama.” (2012, p. 136). Sen desenvolve a seguinte visão na qual o desenvolvimento é entendido como:

[...] um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam. Nesta abordagem a expansão da liberdade é considerada (1) *o fim principal* e (2) *O principal meio* do desenvolvimento. O papel constitutivo relaciona-se à importância da liberdade substantiva no enriquecimento da vida humana. (2010, p. 55).

A participação política é parte *constitutiva* do próprio desenvolvimento. Ele afirma tanto a importância *intrínseca*, quanto *instrumental* da liberdade humana. Desse modo, a liberdade é um valor por si só importante (2010, p. 56). Além disso, é também um valor instrumental, enquanto liberdade política, econômica, social, garantia de transparência e segurança. A liberdade é não apenas o objetivo, mas o principal meio do desenvolvimento em seu sentido mais integral. Neste sentido, para Sen, as *liberdades políticas*:

[...] referem-se às oportunidades que as pessoas têm para determinar quem deve governar e com base em que princípios, além de incluir a possibilidade de fiscalizar e criticar as autoridades, de ter liberdade de expressão política e uma imprensa sem censura, de ter liberdade de escolher entre diferentes partidos políticos etc. (2010, p. 58).

Já as *Facilidades econômicas*: “São as oportunidades que os indivíduos têm para utilizar recursos econômicos com propósitos de consumo, produção ou troca” (2010, p. 59), enquanto que as “*Oportunidades sociais* são as disposições que a sociedade estabelece nas áreas de educação saúde etc., as quais influenciam a liberdade substantiva de o indivíduo viver melhor.” (2010, p. 59). Elas também são importantes para a efetiva participação econômica e política. “*As garantias de transparência* referem-se às necessidades de sinceridade que as pessoas podem esperar: a liberdade de lidar uns com os outros sob garantias de segredo e clareza.” (2010, p. 60). Supõe eticidade e cumplicidade. “*A segurança protetora* é necessária para proporcionar uma rede de segurança social, impedindo que a população afetada seja reduzida à miséria abjeta e, em alguns casos, até mesmo a fome e morte.” (2010, p. 60).

Essas passagens deixam muito claro que o modelo mais amplo de avaliação do

desenvolvimento não se fixa apenas no aumento de renda, mas também na expansão dos serviços sociais.

Sen relata que o Japão foi um exemplo pioneiro de intensificação do crescimento econômico por meio da oportunidade social, seguido pelos Tigres Asiáticos. Segundo ele, esse exemplo solapou o preconceito de que o “desenvolvimento humano” é um tipo de luxo que apenas os países mais ricos podem se dar. Ele também relata que, quando adotou a orientação para o mercado em 1979, a China já contava com um povo altamente alfabetizado para aproveitar as oportunidades econômicas (2010, p. 60- 63).

Ao comparar a China com a Índia, Sen mostra a vantagem da primeira com relação à educação e a vantagem da segunda com relação à liberdade. Ambas melhoram seus sistemas e possuem altos índices de crescimento atualmente. Por fim Sen conclui que a expectativa de vida se eleva “ *por meio* do dispêndio público com serviços de saúde e *por meio* do êxito na eliminação da pobreza. O principal é que o impacto do crescimento econômico depende muito do modo como seus *frutos* são aproveitados.” (2010, p. 66). Aplicado ao Brasil, torna-se fácil verificar essa relação de aumento da expectativa de vida e do IDH nos últimos anos e também entender seu retrocesso recente.

Sen afirma que: “A expansão de oportunidades sociais serviu para facilitar o desenvolvimento econômico com alto nível de emprego, criando também circunstâncias favoráveis para a redução das taxas de mortalidade e para o aumento da expectativa de vida.” (2010, p. 67). Cita Coreia do Sul e Taiwan como economias com grande êxito no crescimento econômico *com* grande aumento da duração e qualidade de vida. Em contraste, cita o Brasil com grande êxito no crescimento econômico sem grande aumento na duração e qualidade de vida. Porém, durante os últimos governos, o Brasil logrou significativos avanços na qualidade e expectativa de vida. No entanto, na atual crise político-econômica, a elite brasileira decidiu voltar ao modelo anterior descrito por Sen. Ele também cita o contraste entre países com grande êxito no aumento da duração e qualidade de vida sem elevado crescimento econômico como Sri Lanka, China pré-reforma e o Estado indiano de Kerala (2010, p. 67). Hoje, a Índia, com altas taxas de crescimento ultrapassou o PIB do Brasil.

Por fim Sen aborda o processo conduzido pelo custeio público. Em suas palavras “Apesar de seus níveis de renda baixíssimos, os habitantes de Kerala, China ou Sri Lanka apresentam níveis de expectativa de vida imensamente mais elevados do que as populações muito mais ricas do Brasil, África do Sul e Namíbia, sem mencionar o Gabão.” (2010, p. 69). Ele também responde à questão do custeio. Para os países de renda baixa: “Os serviços sociais relevantes (...) são altamente *trabalhos intensivos* e, portanto, relativamente baratos nas economias pobres onde os salários são baixos.” (2010, p. 70). E complementa: “Por outro lado, o sucesso do processo

conduzido pelo custeio público realmente indica que um país não precisa esperar até vir a ser muito rico (...) antes de lançar-se na rápida expansão da educação básica e dos serviços de saúde.” (2010, p. 71).

Como consequência dessas análises, Sen afirma: “A expansão da liberdade é tanto o principal fim como o principal meio para o desenvolvimento.” (2010, p. 77). Em seguida ele arremata: “Correspondendo a múltiplas liberdades inter-relacionadas, existe a necessidade de desenvolver e sustentar uma pluralidade de instituições, como sistemas democráticos, mecanismos legais, estruturas de mercado, provisão de serviços de educação e saúde, facilidades para a mídia e outros tipos de comunicação etc.” (2010, p. 77).

Segundo Zambam: “O desenvolvimento econômico opera, nessa nova perspectiva, como um meio importante para o desenvolvimento humano sustentável.” (2012, p. 138).

Ao mesmo tempo, o tema central resulta na necessidade da atenção universalista em valorizar o enaltecimento das capacidades humanas, contrário ao interesse injusto em promover o crescimento agregado enquanto desprezando como os frutos são distribuídos e o que é feito para fazer com que esses frutos sirvam aos interesses dos menos privilegiados (SEN; SUDNIR 1994, apud ZAMBAM 2012, p.139).

Zambam lembra que “um modelo de desenvolvimento que prima pela sustentabilidade está integrado com uma concepção de justiça que orienta a organização social.” (2012, p. 140). Por isso, segundo Sen e Sudnir:

[...] a obrigação de sustentabilidade não pode ser confiada inteiramente ao mercado. O futuro não é adequadamente representado pelo mercado, nem mesmo o futuro distante, e não há razão que ordene o comportamento do mercado com a obrigação de cuidar do futuro como nós cuidamos. (Apud ZAMBAM, 2012, p. 141).

Zambam, na sequência, lembra que o Estado tem como responsabilidade implícita a busca de soluções para as necessidades presentes e futuras. Mas o processo não pode estar apenas centrado na ação do Estado e seu aparato institucional. Então Sen e Sudnir concluem: “Nesse sentido, o desenvolvimento humano deveria ser visto como a maior contribuição para a realização da sustentabilidade.” (Apud ZAMBAM p. 48-149). Zambam, por sua vez, escreve:

A concepção sistêmica de desenvolvimento sustentável, em virtude da preocupação com os recursos naturais, considera prioritárias e relevantes, além da condição de bem-estar das pessoas e do necessário crescimento econômico, as diferentes e constantes variáveis que compõem a complexidade da vida social e ambiental, assim como a necessidade de não prejudicar a existência de vida humana no futuro e a administração equilibrada dos recursos naturais. (2012, p.164).

Fica claro para Zambam a responsabilidade moral de reordenar o processo de desenvolvimento em curso e de restabelecer com a natureza uma relação de respeito, admiração e cultivo. Neste sentido o desenvolvimento econômico pode se articular com o princípio da sustentabilidade, tendo-o como indicativo para sua organização e critério de avaliação a liberdade (2012, p.165). Por fim, Zambam afirma o nexó entre desenvolvimento sustentável e liberdade nos seguintes termos: “O exercício das liberdades substantivas não restringe nem limita a ação humana, mas orienta o modelo de desenvolvimento sustentável considerando as diferentes necessidades, os recursos tecnológicos e ambientais disponíveis e a responsabilidade para com as futuras gerações. (2012, p.169).

## 4 | CONCLUSÃO

Pode-se verificar que, no Documento ‘Louvado sejas’, há uma boa parte que constitui uma mensagem dirigida “a toda a família humana” (n. 13), como também outras partes que fazem referência à experiência especificamente cristã, e até católica. Entende-se, assim, que houve uma repercussão não somente nos ambientes religiosos, particularmente católicos, mas em muitos meios de comunicação (jornais, TV etc.), inclusive por parte de não crentes, que consideraram muito importantes as reflexões apresentadas. E pode-se responder à pergunta apresentada no título desta reflexão afirmando que precisa “cuidar da criação” porque o futuro da “mãe Terra” interessa a todos.

Quanto ao pensamento de Amartya Sen, verifica-se que o mesmo apresenta tanto uma crítica ao modelo de desenvolvimento centrado no crescimento do PNB, como uma significativa sensibilidade ética, para com a liberdade e a dignidade da pessoa, vinculado à ampliação de suas capacidades, que pode expandir-se no sentido de um modelo de desenvolvimento livre e sustentável, na medida em que incorpora o cuidado com a natureza e bem-estar das gerações futuras.

Integra-se, assim, com as devidas distinções, uma abordagem religiosa, ética antropológica, política, econômica, educacional e cultural na abordagem de um modelo de desenvolvimento livre e sustentável.

## REFERÊNCIAS

BENTO XVI, Papa. Se quiseres cultivar a paz, preserva a criação. Mensagem para a celebração do Dia Mundial da Paz 2010. *L'Osservatore Romano*, Città del Vaticano, 15 dez. 2009. Disponível em: <[http://www.vatican.va/holy\\_father/benedict\\_xvi/messages/peace/documents/hf\\_ben-xvi\\_mes\\_20091208\\_xliiii-world-day-peace\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/messages/peace/documents/hf_ben-xvi_mes_20091208_xliiii-world-day-peace_po.html)>. Acesso em: 28 out. 2016.

BOFF, Leonardo. *Ecologia, mundialização e espiritualidade: a emergência de um novo paradigma*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. *Ethos mundial: um consenso mínimo entre os humanos*. Brasília: Letraviva, 2000.

\_\_\_\_\_. *Cuidar da Terra, proteger a vida: como evitar o fim do mundo*. Rio de Janeiro: Record, 2010.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Carta da Terra*, Haia, 29 jun. 2000. Disponível em: <[http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/\\_arquivos/carta\\_terra.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/carta_terra.pdf)>. Acesso em 20 jul. 2016.

CAPRA, Fritjof. Alfabetização Ecológica: o desafio para a educação do século 21. In: TRIGUEIRO, André (Coord.). *Meio Ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento*. 5. ed. Campinas: Armazém Ipê, 2008. p. 19-33.

FIORILLO, Celso Antônio Pacheco. *Curso de Direito Ambiental Brasileiro*. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

FRANCISCO, Papa. *Laudato Si*. Carta Encíclica sobre o cuidado da casa comum, 24 maio 2015. Disponível em: <[http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html)>. Acesso em: 20 jul. 2016.

JUNGUES, José Roque. *Ética Ambiental*. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

JUNGES, José Roque. Desafios das biotecnologias à teologia moral. In: TRASFERETTI, José; ZACHARIAS, Ronaldo (Orgs.). *Ser e Viver: Bioética, biotecnologias e sexualidade*. Aparecida: Santuário; São Paulo: Centro Universitário São Camilo, 2008. p. 63-75.

LEFF, Enrique. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexibilidade, poder*. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MILARÉ, Edis. *Direito do Ambiente*. 8. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

MORIN, Edgar. *Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar*. Tradução de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Garamand, 2000.

NALINI, Renato. Justiça: aliada eficaz na natureza. In: TRIGUEIRO, André (Coord.). *Meio Ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento*. 4. ed. Campinas: Armazém Ipê, 2005. p. 284-305.

PESSINI, Leocir; BARCHIFONTAINE, Christian de Paul de. *Problemas atuais de Bioética*. 8. ed. rev. e ampl. São Paulo: Loyola, 2007.

RAMPAZZO, Lino. Aspectos éticos e místicos do Texto-base da Campanha da Fraternidade 2004: Fraternidade e Água. In: YOSHIDA, Consuelo Yatsuda Moromizato (Org.). *Recursos Hídricos: aspectos éticos, jurídicos, econômicos e socioambientais*. Campinas: Alínea, 2007. Cap. 1. p. 9-36. v. 1.

RIBEIRO, Jorge Ponciano. Religião e Psicologia. In: HOLANDA, Adriano (Org.). *Psicologia, religiosidade e fenomenologia*. Campinas: Alínea, 2004. p. 11-36.

SEN, Amartya. *A ideia de justiça*. Tradução de Denise Bottmann e Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. *Desenvolvimento como Liberdade*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.



\_\_\_\_\_. *El valor de la democracia*. Trad. Javier Lomeli Espanha. Barcelona: El Viejo Topo, 2009.

SGREGGIA, Elio. *Manual de Bioética: I - Fundamentos e Ética Biomédica*. 2. ed. Tradução de Orlando Soares Moreira. São Paulo: Loyola, 2002.

SILVA, Olmiro Ferreira da. *Direito ambiental e ecologia: aspectos filosóficos contemporâneos*. Barueri: Manole, 2003.

SOARES, Guido Fernando Silva. *Direito internacional e meio ambiente: emergência, obrigações e responsabilidade*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

SUSIN, Luiz Carlos. *Nosso planeta, nossa vida: ecologia e teologia*. São Paulo: Paulinas, 2011.

YOSHIDA, C. Y. M.; RAMPAZZO, L. (Orgs.) . *O Direito e a Dignidade Humana: aspectos éticos e socioambientais*. Campinas: Alínea, 2012.

ZAMBAM, Neuro J. *Amartya Sem liberdade, justiça e desenvolvimento sustentável*. Passo Fundo: IMED, 2012.

# CAPÍTULO 9

## FUNCIONAMENTO E ORGANIZAÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE ÁGUA BRANCA-AL

*Data de aceite: 01/09/2020*

*Data de submissão: 28/05/2020*

**Jessica Lima Feitoza**

Universidade Federal de Alagoas – *Campus*  
Sertão  
Água Branca - AL  
<http://lattes.cnpq.br/5228109264772421>

**Noélia Rodrigues dos Santos**

Universidade Federal de Alagoas – *Campus*  
Sertão  
Maceió - AL  
<http://lattes.cnpq.br/5674284994338873>

**RESUMO:** Anualmente é crescente o número de matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais em escolas regulares. Estes alunos são o público-alvo da educação especial e tem direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE, por sua vez, está previsto em Lei sendo obrigatório nas escolas de educação básica, ocorrendo prioritariamente nas Salas de Recurso Multifuncionais (SRM). Dessa forma, surgiu o interesse em saber sobre como o AEE tem se efetivado nessas instituições. Dessa forma, nosso objetivo foi compreender a organização e o funcionamento da sala de recursos multifuncionais de uma escola pública. Para tanto foi realizada uma pesquisa junto a uma escola de educação básica localizada no município de Água Branca - AL e tivemos a participação do professor responsável pela sala de recursos multifuncionais, que respondeu a um

questionário. As respostas obtidas nos permitiu a elaboração de três categorias de análise: 1) Clientela atendida e funcionamento da sala de recursos, 2) Articulação com Professores e Família e 3) Dificuldades enfrentadas. AEE envolve alguns desafios, porém, isso não impede que este seja oferecido de forma eficiente e satisfatória e promova o desenvolvimento e a inclusão social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncionais.

### FUNCTIONING AND ORGANIZATION OF THE MULTIFUNCTIONAL RESOURCES ROOM: A CASE STUDY IN THE CITY OF ÁGUA BRANCA-AL

**ABSTRACT:** Annually the number of enrollments of students with special educational needs in regular schools is increasing. These students are the target audience of special education and are entitled to Specialized Educational Service (AEE). The AEE, in turn, is provided by law and is mandatory in schools of basic education, occurring primarily in the Multifunctional Resource Rooms (SRM). Thus, there was an interest in knowing how the ESA has been carried out in these institutions. Thus, our goal was to understand the organization and functioning of a public school's multifunctional resource room. To this end, a survey was conducted at a basic education school located in the municipality of Água Branca - AL and we had the participation of the teacher responsible for the multifunctional resource room, who answered a questionnaire. The answers obtained allowed us to elaborate

three categories of analysis: 1) Clientele served and operation of the resource room, 2) Articulation with Teachers and Family and 3) Difficulties faced. ESA involves some challenges, however, this does not prevent it from being offered efficiently and satisfactorily and promotes development and social inclusion.

**KEYWORDS:** Inclusive Education, Specialized Educational Service, Multifunctional Resource Room.

## 1 | INTRODUÇÃO

Atualmente assistimos ao crescente número de estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas regulares e assim, caracterizam o público-alvo da Educação Especial. A Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que deve haver, quando necessário, serviços de apoio especializado a esses estudantes, de forma a atender suas peculiaridades, e afirma que é dever do estado a garantia de

Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, on-line).

A oferta de atendimento educacional especializado pelos sistemas de ensino é obrigatória, uma vez que tem como propósito apoiar o desenvolvimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais. A Resolução N°4, de 2 de outubro de 2009 reafirma os objetivos do AEE e reforça que a educação especial deve perpassar todos os níveis e modalidade da educação. Além disso, explica que o AEE é parte do processo educacional e deve ser realizado, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais (SRM) da própria escola ou em uma de outra instituição (BRASIL, 2009).

Sendo assim, considerando que o atendimento educacional especializado está previsto na Lei, nos questionamos sobre como este tem se efetivado nas escolas brasileiras. Poderemos ter essa compreensão a partir das informações dadas pelos professores do atendimento educacional especializado, que são responsáveis pelas SRM. Dessa forma, partimos do seguinte questionamento: o que os professores das salas de recursos multifuncionais têm a nos dizer sobre seu trabalho?

Buscando responder ao questionamento, foi realizada uma pesquisa em uma escola de educação básica localizada no município de Água Branca – AL. Nosso objetivo foi compreender a organização e o funcionamento da sala de recursos multifuncionais de uma escola pública. Contamos então, com a participação do professor responsável pela SRM da referida instituição, que respondeu a um questionário. Mediante as respostas obtidas elaboramos três categorias de análise: 1) Clientela atendida e Funcionamento da SRM 2) Articulação com Professores e

Família e 3) Dificuldades enfrentadas. O AEE, por meio do funcionamento da sala de recursos multifuncionais, revelou-se como um recurso importante na promoção do desenvolvimento dos alunos e na inclusão social.

## 2 | A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A educação foi historicamente caracterizada com base na visão de uma escola que se limitava a poucos, de forma que o acesso às escolas e à educação era apenas para pessoas ditas “normais”, que não possuíam nenhuma deficiência, advindos de famílias que tivessem certo poder aquisitivo ou que tinham influências na sociedade. Deste modo, uma forma de exclusão foi legitimada nas práticas educacionais e nas políticas sociais implantadas. Segundo Mantoan (2003, p. 13):

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela.

A partir do processo de democratização da escola, os sistemas de ensino passaram a ser universalizados; em consequência, o paradoxo de inclusão e exclusão passou a ser evidenciado, visto que os sujeitos pertencentes a grupos considerados “fora dos padrões” ou “socialmente diferentes” continuavam a ser excluídos das instituições de ensino. Para Prieto (2006, p. 33) as escolas, por produzirem um modelo tradicional de educação, “não têm demonstrado condições de responder aos desafios da inclusão social e do acolhimento às diferenças nem de promover aprendizagens necessárias à vida em sociedade”.

Sobre essa dificuldade em lidar com a diferença, Mantoan (2003) acrescenta que ela tem relação com o pensamento que embasa os sistemas escolares, que recorta a realidade e divide os estudantes em normais ou deficientes, separa as modalidades de ensino em regular ou especial e classifica os docentes em especialistas. Essa lógica de organização marca

[...] uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe (MANTOAN, 2003, p. 13).

Neste sentido, ainda segundo a autora, para que aconteça esta reviravolta é necessário que essas categorizações sejam extintas. Para que possamos pensar em

uma educação que tenha como propósito a inclusão, devemos buscar articulação e interdependência entre as partes que entram em conflito no nosso pensamento, nas nossas ações e sentimentos, pois, ao adotarmos este tipo de atitude, estaríamos automaticamente remoldando práticas típicas das escolas tradicionais.

O fato é que os sistemas de ensino abriram-se para as diferenças, seguindo o pressuposto de que todos tem direito a uma educação de qualidade. Especificamente em si tratando da inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais em nosso país, à discussão sobre a necessidade dos mesmos serem matriculados na escola regular é de longa data.

Mazzotta (1996) explica que as primeiras iniciativas governamentais, em nível nacional, para a educação especial datam da década de 1950 com a criação das campanhas específicas para o atendimento educacional às pessoas com deficiência. Mendes (2010) esclarece que entre as décadas de 1970 a 1990 apenas cerca de 2% dos estudantes com deficiência tinham acesso à escola, mesmo assim, se deparavam com uma educação excludente nas classes especiais das escolas públicas.

Fumes (2010, p. 32) acrescenta que “em termos educacionais, os anos 1990 foram especialmente ricos e importantes para consolidar a ideia de uma escola para todos”. Em especial, destacou a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que norteia os sistemas de ensino sobre o que é e quais os propostos da educação especial.

Ou seja, a discussão é longa e os avanços foram lentos. Hoje, temos números consideráveis, mas concordamos com Mantoan (2006, p. 25) que é necessário “assegurar não apenas o acesso, mas a permanência e o prosseguimento do estudo desses alunos”. Ora, após matricular os estudantes é necessário criar condições para que permaneçam e completem sua escolarização. Para tanto, em nosso país políticas públicas tem sido implementadas para garantir a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular, buscando efetivar uma educação verdadeiramente inclusiva.

## **2.1 O Atendimento Educacional Especializado**

Outrora falamos sobre o aumento no número de estudantes com necessidades educacionais especiais em escolas regulares. Mas, como bem colocado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a presença desses alunos nas escolas não pode ser limitada à simples presença física junto a outros estudantes, mas sim deve oportunizar que os sistemas educacionais revejam paradigmas e princípios, buscando a reflexão sobre como favorecer para que esses estudantes tenham seu potencial desenvolvido à medida que suas diferenças são respeitadas. E no contexto da educação inclusiva “não é o aluno que se amolda

ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se a disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo” (BRASIL, 2001a, p. 29). Por isso Mantoan (2003) afirma que se a escola abrir suas portas para as diferenças e para o ensino de qualidade, ela não será mais a mesma.

Foi considerando a necessidade de se promover um ambiente escolar inclusivo, levando-se em conta as diferenças dos estudantes, que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica foram instituídas por meio da Resolução N° 2 CNE/CEB, de 11 de setembro de 2001, que prevê em seu artigo 2° que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, sendo dever da escola organizar o atendimento àqueles com necessidades educacionais especiais, para garantir condições de uma educação de qualidade (BRASIL, 2001b).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) em geral, ocorre na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), tendo como público-alvo alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação, que estejam matriculados na escola de ensino regular. A Resolução CNE/CEB n° 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em seu artigo 4°, define como público – alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/ superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p. 01).

O AEE busca complementar a formação dos estudantes, tendo em vista a valorização de sua autonomia e independência dentro e fora da escola. Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva explica que o AEE “tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 16).

O AEE visa apoiar o desenvolvimento dos estudantes e sua oferta nos sistemas

de ensino é obrigatória. A Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, reafirma sobre a matrícula de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes regulares e no AEE. Reforça que a educação especial deve se realizar em todos os níveis e modalidades de ensino, sendo o AEE parte do processo educacional, e deve ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em uma de outra instituição, no turno inverso ao que o estudante está matriculado na classe regular. Cabe ao professor que atua na sala de recursos multifuncionais, em articulação com os demais docentes do ensino regular, com a cooperação da família e em interface com os demais serviços de apoio, elaborar e executar o plano de AEE (BRASIL, 2009). O Artigo 10 desta mesma resolução esclarece sobre como a escolar regular deve ser organizar na oferta do AEE, devendo prever em sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009, p. 02).

Nosso país tem avançado quando a legislação na área de educação inclusiva. A proposta é garantir o acesso e permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino regular. O AEE é um dos recursos que contribui para que estes alunos permaneçam na escola, favorecendo para o desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos.

### 3 | PERCURSO METODOLÓGICO

Nossa pesquisa é de natureza qualitativa, pois nos permite explorar de maneira mais aprofundada atitudes e hábitos, crenças e valores presentes no universo da pesquisa, pois esta “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2012, p.21).

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, que foi realizado numa escola de educação básica. De acordo com Gil (2002) por meio do estudo de caso é possível ter uma visão geral da realidade da escola pesquisada diante do tema proposto, bem como identificar possíveis fatores que influenciam nessa realidade.

Nosso estudo foi realizado numa escola localizada em Água Branca, cidade situada no alto sertão do estado de Alagoas. A instituição foi escolhida por ser uma das principais unidades no município que oferece Atendimento Educacional Especializado. Esta instituição conta com uma sala de recursos multifuncionais e dispõe de um professor especialista.

O responsável pela sala de recursos multifuncionais é o professor João<sup>1</sup>, que é graduado em Pedagogia, pós-graduado em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e possui mais duas pós-graduações em educação especial. Este professor trás em sua bagagem uma experiência de doze anos na área da educação especial e desenvolve o seu trabalho como muito amor e dedicação.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário. A coleta de dados ocorreu em novembro de 2018.

### 4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Mediante as respostas dadas pelo professor, foram elaboradas três categorias de análise, são elas: 1) Clientela atendida e Funcionamento da sala de recursos; 2) Articulação com Professores e Família e 3) Dificuldades enfrentadas.

#### 4.1 Clientela atendida e funcionamento da sala de recursos

Na sala de recursos onde ocorreu a pesquisa, 22 alunos são atendidos. São estudantes oriundos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. 16 alunos são do sexo masculino e 6 do sexo feminino. Quanto à necessidade educacional especial, temos estudantes com deficiência intelectual, motora, auditiva e múltiplas deficiências. Há também estudantes com autismo, com dislexia e com Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade (TDAH). O professor nos explicou que:

*A dinâmica de atendimento é pautada nas necessidades de cada grupo de aluno. Existe um cronograma para cada grupo de alunos. Por exemplo: há alunos que são atendidos individualmente, alguns são atendidos por horários e outros são atendidos em grupos (Professor João).*

<sup>1</sup> Nome fictício para preservar sua identidade.



Para o desenvolvimento das atividades propostas pelo Professor João, a sala de recursos possui mobiliário composto por: armário, três birôs, uma mesa redonda com cinco cadeiras, uma TV e dois computadores. Conta também com materiais didáticos e pedagógicos utilizados para trabalhar números, letras, o corpo humano, entre outros; possui recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos que são público-alvo da Educação Especial.

O horário de atendimento da sala de recursos onde a pesquisa foi realizada é diurno, tendo início às 8:00h e terminando às 11:00h da manhã e no período da tarde, das 13:00h às 16:30h. De segunda a quinta-feira. Às sextas-feiras do mês são divididas para as seguintes atividades: estudos compartilhados na Secretaria Municipal de Educação (SEMED); planejamento do AEE e para reunião com os pais e visitas domiciliares caso necessário.

O atendimento na sala de recursos multifuncionais deve acontecer no horário contrário ao das aulas na classe regular, pois, a sala de recursos não substitui a mesma. Tendo em vista que o AEE representa um recurso complementar, que tem como objetivo desenvolver um trabalho específico, de modo a explorar as habilidades e dificuldades de cada criança, assim, levando-as a superar as suas limitações (BRASIL, 2010, p. 6).

O trabalho na SRM pode ser desenvolvido tanto em grupo, como individualmente, o fator determinante para a escolha do procedimento metodológico parte da análise, observação e avaliação feita pelo professor. As atividades são desenvolvidas e planejadas com base no Plano de Desenvolvimento individual (PDI) documento constituído por um roteiro de avaliação e intervenção pedagógica para os alunos que frequentam a SRM.

## **4.2 Articulação com professores e família**

A importância da existência de uma articulação entre professores e família é indiscutível, pois, é a partir desta que o aluno poderá se desenvolver de modo efetivo, uma vez que, é por meio deste contato, que o professor da sala de recursos multifuncionais conhecerá o seu aluno e poderá planejar e desenvolver melhor as atividades de acordo com a necessidade de cada um.

De acordo com o professor João, o contato com alguns professores fica comprometido pelo fato de alguns alunos serem de outras escolas. Deste modo, a falta de contato dificulta o diálogo entre ambos, assim como interesse destes profissionais. O mesmo não acontece na escola que sedia a SRM, pois, o convívio diário com os educadores e com os alunos favorece este contato direto.

Na escola onde a pesquisa foi realizada, o plano de atendimento é feito junto com o professor da sala regular. O plano é feito mediante as observações do professor João durante a anamnese e as observações dos professores da sala

regular, que com bases nestas observações montam atividades que possam servir de auxílio no desenvolvimento escolar e social do aluno.

O Contato com os pais acontece nas reuniões que são realizadas pelo menos uma vez ao mês. Neste momento o professor João tem a oportunidade de falar sobre os avanços, dificuldades e sobre a convivência dos alunos em contexto geral.

Um grande problema está no preconceito que perdura nos dias atuais, na dificuldade de algumas famílias em aceitar ter um filho com necessidades educacionais especiais, assim como, no comodismo dos professores das turmas de ensino regular, que por vezes invisibiliza o aluno com necessidades por ser mais fácil e cômodo de lhe dar, ao invés de buscar meios e técnicas para utilizar em contrapartida com os estímulos que o aluno recebe na Sala de Recursos Multifuncionais.

Por este motivo, concordamos com Mantoan (2003, p. 31) quando ela diz que

Infelizmente não estamos caminhando na direção da inclusão, seja por falta de políticas públicas de educação, seja por outros motivos menos abrangentes, mas relevantes, como pressões corporativas, ignorância dos pais e pela acomodação dos professores.

Acreditamos que para que a inclusão de fato aconteça é importante o trabalho em conjunto de professores do ensino regular, professor da educação especial e da família.

### **4.3 Dificuldades encontradas**

O professor João nos falou sobre as dificuldades que permeia sua atuação. Indicou que uma das principais dificuldades identificadas por ele é quando a metodologia não ocorre como planejada. Ele nos fez o seguinte esclarecimento:

*[dificuldade] Sempre existe, mas faz parte do trabalho e sempre quando a metodologia não dá certo tem sempre o segundo plano (Professor João)*

Explica que é frequente preparar uma aula e tão logo, tem que partir para o segundo plano, pois o aluno não se sentiu estimulado, nem tão pouco quis participar das atividades propostas. Outra dificuldade é quando os alunos não tomam o medicamento e acabam ficando agressivos.

Segundo Poker et al (2013) o grande desafio dos professores que assumem a regência da SRM é justamente o de atender a uma população diversificada, e criar condições para que estes se desenvolvam e tenham acesso ao currículo da sala de aula regular. Os autores defendem a ideia de que, para a escola se tornar de fato inclusiva, o Projeto Político Pedagógico (PPP) deverá passar por reformulação, assim como as práticas institucionais da escola, de modo a inovar o sistema educacional e fazer uma educação mais humana e democrática. Para mais,

Mantoan (2003, p. 32) ressalta que:

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

Olhar o processo de inclusão escolar em nossas escolas é nos ver diante de um grande desafio para todos que estão na escola. Dessa forma, é necessário e urgente enfrentar esse desafio para promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para realizar nossa pesquisa partimos de um questionamento: o que os professores das salas de recursos multifuncionais têm a nos dizer sobre seu trabalho? Ouvimos um professor, que nos disse muito.

Verificamos que o professor atende uma clientela muito diversificada. O que por si só já representa um grande desafio, pois cada um desses alunos tem suas especificidades e diferenças, devendo o professor conhecer bem cada um deles para criar seu plano de atendimento, de forma a garantir o desenvolvimento e aprendizagem.

A sala possui mobiliário e materiais didáticos e pedagógicos para trabalhar diversos conteúdos. Além disso, possui recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos que frequentam a sala. Isso mostra, que os programas que visam implementar as salas de recursos multifuncionais parecem funcionar a contento.

Pela especificidade dessa sala, a de atender alunos de outras escolas, verificamos que essa falta de contato do professor da SRM com o da sala regular se constitui como um problema, pois impede que parcerias sejam feitas.

Uma sala de recursos multifuncionais que funcione de forma satisfatória pode ser um diferencial para a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, sendo, portanto, um meio de promover o desenvolvimento individual, a inclusão escolar e social.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso: 14 de nov. de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 05 de mai. 2020

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. 2010. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2012-pdf/9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&ved=2ahUKEwj32o-BiNveAhUFfZAKHcSHBnAQFjAAegQIBB&u-sg=AOvVaw2PaLYMcrmfogkrMGle4KQa&cshid=1542445189043>. Acesso em: 10 de Nov 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 07 de nov. 2018

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 10 de Nov. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 08 de nov. de 2018.

FUMES, N. L. F. Da exclusão à inclusão: caminhos e descaminhos da educação da pessoa com deficiência. In: FUMES, N. L. F. (org.). **A inclusão do aluno com deficiência mental na educação fundamental**. Maceio: EDUFAL, 2010. p. 23 – 38.

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

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica** 2018. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 13 de fev. 2019.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 5 ed. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-30.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, n. 57, p. 93-109, mayo-agosto, 2010. Disponível em: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/9842/9041>. Acesso em: 10 de nov. de 2018.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

POKER, R. B. et al. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro\\_9\\_poker\\_v7.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_9_poker_v7.pdf). Acesso em: 10 de nov. de 2018.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. 5 ed. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

# CAPÍTULO 10

## EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS: A IMPORTÂNCIA DO PLANO NACIONAL EM DIREITOS HUMANOS PARA CONSOLIDAÇÃO DA DEMOCRACIA

*Data de aceite: 01/09/2020*

*Data de submissão: 30/05/2020*

### **Tereza Cristina Rodrigues de Lima Bastos**

Universidade Regional do Cariri (URCA)  
Iguatu-CE  
<http://lattes.cnpq.br/4959080311248969>

### **Chrystian Tomaz de Mesquita Silva**

Universidade Regional do Cariri (URCA)  
Iguatu-CE  
<http://lattes.cnpq.br/6197721483345095>

### **Elizabeth Rodrigues de Souza**

Universidade Regional do Cariri (URCA)  
Iguatu-CE  
<http://lattes.cnpq.br/1774111198303776>

**RESUMO:** A Educação para os Direitos Humanos preconiza o pleno desenvolvimento e fortalecimento das prerrogativas de proteção cidadã. Neste viés, surge o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), cujo propósito é criar políticas educacionais voltadas para a cultura dos direitos humanos e a formação da cidadania. Utilizando-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva-explicativa, o trabalho visa realizar uma abordagem sobre a influência e os consequentes resultados deste Plano na esfera social democrática brasileira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, Direitos Humanos, Estado, Democracia.

### EDUCATION FOR HUMAN RIGHTS: THE IMPORTANCE OF THE NATIONAL HUMAN RIGHTS PLAN FOR THE CONSOLIDATION OF DEMOCRACY

**ABSTRACT:** Education for Human Rights advocates the full development and strengthening of citizen protection prerogatives. On this matter, the National Human Rights Education Plan (NHREP) arises, which aims to create educational policies focused on the culture of human rights and citizen education. Using a qualitative and descriptive-explanatory research, the work aims to approach the influence and the consequent results of this Plan in the Brazilian democratic social sphere.

**KEYWORDS:** Education, Human Rights, State, Democracy.

## 1 | INTRODUÇÃO

Frente às dificuldades do acesso à educação para uma parte importante da população, principalmente àquela voltada para as relações humanas, o sistema educacional demonstra a necessidade premente de reformulação. Nesse âmbito, nasce o Plano Nacional de Educação para os Direitos Humanos (PNEDH), que traz diretrizes imprescindíveis ao planejamento da educação para os Direitos Humanos em todos os níveis de ensino, na perspectiva de consolidar o Estado Democrático de Direito.

Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica, nas quais as fontes utilizadas são

doutrinas, legislações e plataformas científicas, procedendo metodologicamente a teórica sobre o tema de forma qualitativa, assentada na tríplice relação Direitos Humanos, Educação e Democracia. Busca-se demonstrar pontos nos quais o PNEHD avançou desde a sua criação, indicando os caminhos percorridos e a relevância de instituir um plano de educação focado na inserção curricular com bases principiológicas nos direitos humanos. Além de compreender como esse plano deve ser efetivado, quais seus objetivos e qual a repercussão da sua plena aplicação, considerando seus impactos para o desenvolvimento humano e edificação de uma educação cada vez mais humana e democrática.

## **21 O PNEHD E SUA RELAÇÃO COM A CONSOLIDAÇÃO DA DEMOCRACIA**

A importância dos Direitos Humanos se mostrou essencial logo após o período da Segunda Guerra Mundial, quando em 1948 foi proposta a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em uma reunião do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas. Essa declaração, fundamentada no conceito de dignidade da pessoa humana, enfatiza: “o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”. (DUDH, 1948)

Notadamente, a Educação em Direitos Humanos (EDH) tem seu início oficial com a proclamação da Carta das Nações Unidas (1945) e com a aprovação da DUDH, (1948), o que conseqüentemente fez com que a Organização das Nações Unidas (ONU) tratasse de incluir em suas resoluções e seus pactos, programas e projetos educativos.

Por conseguinte, no ano de 1996 foi instituído o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH – I) com foco nos direitos civis e políticos, conhecidos como direitos de primeira dimensão<sup>1</sup>. Em 2002 houve uma revisão do PNDH – I e promulgou-se o Decreto nº 4.229, conhecido como Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH – II) que incorporou temas de cunho cultural de respeito aos direitos humanos, onde abrangem as suas 4 (quatro) dimensões. E por fim, em 2009 há outra reformulação do plano, sendo incluído o PNDH – III (Decreto nº 7.037/2009) que consolida os direitos humanos como uma política pública. É nessa linha de acontecimentos, que há a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEHD).

A educação em direitos humanos possui um caráter humanizador e contempla uma corrente efetivadora de direitos em várias dimensões, gerando o fortalecimento democrático. Nesse sentido, Oliveira assevera:

---

<sup>1</sup> Caráter cumulativo do processo evolutivo dos direitos fundamentais.

Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática. Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia. (OLIVEIRA, 2010, p. 129).

Seguindo essa linha de pensamento e baseando-se nos objetivos do PNEDH, a educação deve se dar de forma transversal, com o intuito de não abandonar as matérias tradicionais já ensinadas, mas para promover uma contextualização, visualizada com a inclusão de temas nessa estrutura curricular, a serem trabalhados interdisciplinarmente como: saúde, ética, meio ambiente, o respeito às diferenças, os direitos do consumidor, as relações capital-trabalho, a igualdade de oportunidades, as drogas, a diversidade cultural e a educação de sentimentos, entre outros. Dessa forma, devem seguir os princípios da Educação em Direitos Humanos com base nas Diretrizes Nacionais de 2013:

**1. Dignidade humana:** Relacionada a uma concepção de existência humana fundada em direitos. A ideia de dignidade humana assume diferentes conotações em contextos históricos, sociais, políticos e culturais diversos.

**2. Igualdade de direitos:** Ligado à ampliação de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais a todos os cidadãos e cidadãs.

**3. Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades:** Se refere ao enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades.

**4. Laicidade do Estado:** Respeitando todas as crenças religiosas, assim como as não crenças, o Estado deve manter-se imparcial diante dos conflitos e disputas do campo religioso.

**5. Democracia na Educação:** Direitos Humanos e democracia alicerçam-se sobre a mesma base - liberdade, igualdade e solidariedade.

**6. Transversalidade, vivência e globalidade:** Os Direitos Humanos se caracterizam pelo seu caráter transversal e, por isso, devem ser trabalhados a partir do diálogo interdisciplinar.

**7. Sustentabilidade socioambiental:** Colabora para o entendimento de que a convivência na esfera pública se constitui numa forma de



educação para a cidadania, estendendo a dimensão política da educação ao cuidado com o meio ambiente local, regional e global. (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2018, p. 522-523).

Os princípios supracitados retratam parâmetros de uma educação libertadora em direitos humanos, sugerindo a partir disso, um novo olhar para a metodologia das aulas, de estilo tradicional e atuação passiva do alunado preocupado apenas em absorver conteúdos, é o que Freire (1987) denomina de “Educação Bancária”. A mudança nesse sistema de aulas construiria um sujeito ativo, político e humanizado, que participaria de maneira intensiva e reflexiva nas aulas, passando a assumir um papel fundamental na sua própria educação, na medida em que, como Freire afirma, ocorreria a passagem de uma curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996)

Toda essa forma metodológica influencia diretamente as relações interpessoais no processo educacional, excluindo toda forma de autoritarismo no ensino, objetivo consequencial de uma educação em direitos humanos, bem como possibilita a construção de uma sociedade mais justa. A partir dessa lógica, percebe-se que cidadania, democracia e direitos humanos estão intrinsecamente vinculados.

Nessa linha de pensamento, o Brasil elabora a última versão do PNDH, o qual tende a representar o compromisso atual do Estado com a concretização dos direitos humanos. Trata-se de uma política pública com dois sentidos principais:

Primeiro, consolidando uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa. (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2007, p. 12-13).

**Ciconello, Pivatto e Frigo acrescentam:**

Cabe ressaltar duas dimensões que foram consideradas estruturantes na construção do PNDH III: a universalização dos direitos em um contexto de desigualdades e o impacto de um modelo de desenvolvimento insustentável e concentrador de renda na promoção dos direitos humanos. (CICONELLO; PIVATO; FRIGO, 2009, p. 8).

Sem dúvidas, a implementação do PNEHDH vislumbra a difusão da percepção do Direito Humano à Educação em nosso país, disseminando os valores sociais e entendendo que a democracia requer, sobretudo, uma sociedade dinâmica e capaz de transformar seus anseios em conquistas que devem ser efetivadas pelo Estado.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depreende-se que a compreensão dos Direitos Humanos é fundamental na contextualização dos significados das relações de igualdade e do respeito às diferenças estabelecidas, permitindo a justiça e equidade social.

Torna-se imprescindível que a forma como a educação é disponibilizada pelo Estado à população seja superada por um sistema humanitário. É a partir dessa análise que o Plano Nacional em Direitos Humanos (PNEDH) idealiza a consolidação de um sistema educacional voltado para a dialética entre docente e discente, assentada na dignidade da pessoa humana, tornando-os agentes de transformação social e de incentivo à consolidação do Estado Democrático de Direito.

Notadamente, o entendimento de questões sociais relacionadas aos Direitos Humanos fomentam o senso crítico do cidadão e o acolhimento da democracia a partir dos Direitos Humanos.

Propõe-se, então, uma educação voltada para o exercício racional da liberdade, visto que possui um papel político determinante na modificação de realidades injustas e opressoras, na medida em que aniquilam o ser humano, massificam e impõem heteronomias. Esse plano vislumbra a criação de uma cultura universal dos direitos humanos, exercitando a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras), bem como a solidariedade entre povos, assegurando a todas as pessoas o acesso à participação efetiva na sociedade.

Dessa forma, o Plano Nacional em Direitos Humanos (PNEDH) assume um compromisso importante no âmbito da comunidade internacional e apresenta-se como um instrumento base para a efetiva concretização dos direitos humanos e fundamentais para formação democrática cidadã, merecendo, portanto, atenção especial enquanto protagonista social da história.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição 1988**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 13 de out. de 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)> Acesso em: 7 de out. de 2018.

BRASIL. **Resolução Normativa nº 1, de 30 de maio de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf)> Acesso em: 13 de out. de 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 27 de maio de 2020.

CICONELLO, Alexandre; PIVATO, Luciana; FRIGO, Darci. **Programa Nacional de Direitos Humanos:** efetivar direitos e combater desigualdades. Revista Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, v. 4, Dez. 2009.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora.** In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: UNESP, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

ONU. **Declaração e Programa de Ação de Viena. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos.** Viena: Portal de Direito Internacional, 1993. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>> Acesso em: 13 de out. de 2018.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10133.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm)> Acesso em: 7 de out. de 2018.

# CAPÍTULO 11

## A GEOMETRIA COM ORIGAMI: UM MATERIAL DE APOIO PARA O PROFESSOR

Data de aceite: 01/09/2020

**Anita Lima Pimenta**

Pontifícia Universidade Católica de Minas  
Gerais – PU  
MG  
<http://lattes.cnpq.br/1835897734414457>

**Eliane Scheid Gazire**

<http://lattes.cnpq.br/4577045544623785>  
<https://orcid.org/0000-0002-4798-2326>

**RESUMO:** O produto aqui apresentado, trata-se de um livro paradidático que propõe construções geométricas utilizando a técnica do Origami. Foi elaborado a partir de uma pesquisa que propôs investigar quais os benefícios da aprendizagem geométrica que perpassam pela abordagem dos Poliedros Platônicos construídos a partir do Origami, tendo como público alvo professores que ensinam Geometria e estudantes do curso de graduação em Matemática. As estruturas sugeridas, neste trabalho, são regidas por um corpo axiomático que justifica matematicamente todas as dobras possíveis de serem realizadas a partir de uma simples dobra de papel. Tal estudo é abordado logo no primeiro capítulo do livro, no qual são expostos os axiomas do Origami. Essa abordagem axiomática tem o objetivo de mostrar para o leitor – professores e/ou alunos – a proximidade do Origami com a disciplina de Matemática trazendo assim, o propósito de contribuir de forma sistemática com o ensino da Geometria.

**PALAVRAS-CHAVE:** Origami, Axiomas,

Matemática, Geometria.

**ABSTRACT:** The product presented here, is a paradidactic book that proposes geometric constructions using the technique of Origami. It was elaborated from a research that proposed to investigate what are the benefits of geometric learning that go through the approach of Platonic Polyhedra built from Origami, having as target audience teachers who teach Geometry and students of the Mathematics undergraduate course. The structures suggested in this work are governed by an axiomatic body that mathematically justifies all possible folds from a simple paper fold. Such a study is covered in the first chapter of the book, in which the axioms of Origami are exposed. This axiomatic approach aims to show the reader - teachers and / or students - the proximity of Origami to the discipline of Mathematics, thus bringing the purpose of systematically contributing to the teaching of Geometry.

**KEYWORDS:** Axioms, Mathematics, Geometry.

### INTRODUÇÃO

A pesquisa que inspirou a produção deste produto é intitulada: Construindo Poliedros Platônicos com Origami: uma perspectiva axiomática. Para o seu desenvolvimento optou-se por dar ênfase à construção de poliedros regulares a partir do Origami.

Durante a realização deste trabalho foi elaborado um material que pudesse oferecer um suporte ao professor na construção dos

modelos de poliedros platônicos. O material expõe os axiomas do Origami, passa por abordagens geométricas planas e termina com a construção de poliedros regulares.

A seguir será feita uma breve explanação a respeito do tema pesquisado.

## O ORIGAMI E SUA ESTRUTURA AXIOMÁTICA NO ENSINO DA GEOMETRIA

De origem japonesa, a palavra Origami significa dobrar papel. Prieto (2002) explica que *Ori*: dobrar – deriva do desenho de uma mão – e *Kami*: papel – provém da representação de uma seda. Essa arte foi estabelecida por todo o mundo. No Brasil, é conhecida com dobradura, na língua espanhola como *papiroflexia*, no inglês como *paperfolding*.

Acredita-se que essa arte seja tão antiga quanto à origem do próprio papel. Muitos pesquisadores creem que o Origami não é exclusividade japonesa, como Kanegae e Imamura (1989) relatam. Segundo eles, apesar de o Japão ser considerado o berço do Origami, ele pode ter surgido na China, uma vez que neste país a história do papel é muito mais antiga. Para os autores:

Em praticamente todos os países onde existe o papel, há uma maneira própria de dobrar este material. Alguns pesquisadores do origami acreditam que ele tenha surgido por volta do século VI d.C, quando um monge budista trouxe da China, via Coréia, o método de fabricação do papel, que até então era desconhecido pelos japoneses. Por causa do seu valor, as pessoas utilizavam-no em origamis especiais ou em cerimônias específicas. (KANEAE; IMAMURA, 1989, p.8).

Assim, não se sabe ao certo como se começou a dobrar papel, mas segundo Kanegae e Imamura (1989), julga-se que haja alguma ligação com os costumes religiosos, já que em templos xintoístas eram encontradas ornamentações divinizadas feitas de papel.

De acordo com Rego, Rego e Galdêncio Jr. (2003) por volta do século VI d.C, o papel era um artigo de luxo, portanto, acessível somente à nobreza. Era um costume tradicionalmente passado de geração em geração e não havia registros de diagramas que possibilitassem as orientações para suas reproduções. Após a confecção do papel em larga escala, essa arte passou a ser amplamente divulgada, e no ano de 1876 torna-se parte do currículo escolar japonês.

O Origami pode ser simples ou modular, sendo o primeiro, também chamado de Origami unitário, feito a partir de dobras em uma única folha de papel, e o segundo consiste no encaixe de diversas peças geometricamente iguais para se alcançar, quase sempre, uma figura poliédrica; todos obtidos, preferencialmente, a partir de uma folha quadrada e sem o uso de tesouras ou colas. Sobre a técnica do Origami modular, discorre Mitchel (2008) que neste:

[...] se reúne um número de módulos simples dobrados para criar um modelo poliédrico. Esse tipo de dobragem de papel teve origem, nos Estados Unidos, nos tempos das misturas de culturas do início dos anos 60. Desde então, ganhou aderentes no Reino Unido e por todo o mundo, tornando-se popular até no Japão, o lar tradicional da dobragem de papel com uma só folha, onde é conhecido por origami unitário. (MITCHEL, 2008, p. 6).

Atualmente, está cada vez mais comum o uso de folhas retangulares para a construção de modelos poliédricos. O retângulo, cuja razão do lado maior para o menor é , é muito utilizado neste tipo de construção, uma vez que permite ampliações dos modelos com facilidade. Um exemplo popular desse retângulo é a folha A4, que, além de ideal, se torna acessível por ser facilmente encontrada no mercado e possuir baixo custo.

## AXIOMAS DO ORIGAMI

Assim como as figuras geométricas de um modo geral, as construções geométricas tradicionais feitas por dobraduras também são regidas por um conjunto de axiomas que permite provar a existência de cada dobra possível de ser realizada. Rafael (2011) destaca o matemático ítalo-japonês Humiaki Huzita, da universidade de Pádua, na Itália – que nasceu no Japão, mas viveu muitos anos na Itália – que, na década de 1970, criou as seis operações conhecidas como axiomas de Huzita. Em 2001, Koshiro Hatori mostrou uma dobragem diferente dos axiomas existentes, surgindo, então, o sétimo axioma. A esse respeito, Rafael (2011, p. 19) ressalta que “Estes axiomas (que na realidade são operações) descrevem operações básicas que se podem efectuar em Origami e permitem caracterizar formalmente o tipo de construções geométricas que é possível fazer com Origami.”

Ainda de acordo com a autora, foi somente em 2003 que Robert Lang publicou um estudo que mostra as sete combinações de dobras conhecidas agora como axiomas de Huzita-Hatori. Em 2010, Lang publica outro artigo, no qual apresenta crédito apropriado a Jaques Justin para o 7º axioma. Segundo Lang (2010), o francês Jacques Justin publicou um artigo “*Resolution par le pliage de l'équation du troisieme degre et applications geometriques*”, em 1989, o qual enumerou 7 possíveis combinações de alinhamento, sendo o último apresentado antes da descoberta de Hatori, permitindo a definição das combinações tanto como Huzita-Hatori, quanto como Huzita-Justin<sup>1</sup>. De acordo com Lang (2010), isso mostra que pesquisadores independentes expressaram as mesmas leis universais na linguagem matemática.

Essas operações permitem combinações entre si para se obter qualquer construção simples (dobra única) em Origami. Segundo Rafael (2011):

<sup>1</sup> Para fins desse trabalho, optou-se pela definição das combinações como Huzita-Hatori, já que a maioria dos autores pesquisados as citam como tal.

Na teoria matemática das construções geométricas com dobragens de papel, os sete axiomas de Huzita-Hatori chegam para definir o que é possível construir com dobragens simples. (Admitindo dobragens simultâneas já vamos além do que é descrito pelos axiomas de Huzita-Hatori, passando, por exemplo, a ser possível dividir um ângulo genérico em cinco partes iguais ou a construir o polígono regular de onze lados, algo que não é possível recorrendo apenas a dobras simples.) (RAFAEL, 2011, p. 19).

Lang (2003), realizou um estudo completo de todas as dobragens possíveis que especificam um único vinco e comprovou a existência de somente 7 axiomas.

Como consequência desses axiomas, é possível resolver equações, efetuar a trisseção de um ângulo, duplicar um cubo, dentre outros. Isso possibilita ao aluno desenvolver sua destreza manual, além de colaborar com a compreensão de conceitos geométricos, tais como: simetrias, congruências, ângulos, razões, proporções etc. Esta estrutura axiomática possibilita, portanto, uma compreensão da Matemática que há por trás de uma simples dobradura de papel.

## O ORIGAMI E O ENSINO DA GEOMETRIA

Tendo estabelecida uma relação entre a Matemática e o Origami, é possível delinear os caminhos os quais esta pesquisa percorre, possibilitando o apontamento do Origami como um recurso metodológico para as aulas de Matemática.

Assim como Euclides elaborou e organizou a primeira estruturação sistemática da Geometria em “Os Elementos”, hoje, muitos matemáticos vêm explorando e ordenando uma série de dobras que possibilitam a realização de diversas operações geométricas. Como discorre Engel (1994), para os matemáticos, a beleza do Origami é a simples Geometria. Segundo o autor:

Hoje, uma obra de origami deve demonstrar os padrões de beleza do artista e do matemático. Deve ser anatomicamente exata - uma exigência americana, não japonesa - contudo sugere mais do que mostra. Podem-se empregar técnicas de dobramento que são inesperadas, mas nunca aleatórias, e cuja lógica pode tornar-se clara somente quando a figura inteira foi completada. Para o dobrador que atende essas exigências corajosamente, as restrições do meio não são uma limitação, mas um estímulo para uma maior imaginação. (ENGEL, 1994, p. 33). (Tradução nossa).<sup>2</sup>

Ainda em concordância com o autor, os estudiosos estabelecem a essa arte um novo padrão estético: os valores da Geometria. Para os professores que se propõem a ensinar Geometria através do Origami, a beleza é percebida através

2 “Today, a work of origami must exemplify both the artist’s and the mathematician’s standards of beauty. It must be anatomically accurate – an American demand, not a Japanese one – yet suggest more than it shows. It may employ folding techniques that are unexpected, but never arbitrary, and whose logic may become clear only when the entire figure has been completed. To the folder who meets these demands head-on, the constraints of the medium are not a limitation but a stimulus to greater imagination.” (Texto original).

da simplicidade e da economia. Usando apenas folha de papel, é possível realizar várias construções poliédricas que podem ser utilizadas para a abordagem e definição de conceitos.

A proposta é criar linhas dobrando papel ao invés de usar régua e ensinar uma variedade de conteúdos matemáticos a partir de uma aula lúdica, criativa e direcionada ao ensino da Geometria. Rego, Rego e Galdêncio Jr. mostram que:

Na realização das dobraduras, os estudantes familiarizam-se com formas geométricas, movimentos de transformação e múltiplas linhas de simetria dentro de uma mesma figura. Noções de retas perpendiculares, retas paralelas, figuras planas e sólidas, congruência, bissetrizes de ângulos, relações entre áreas e proporcionalidade poderão ser introduzidas de maneira igualmente eficaz. As dobraduras possibilitam ainda o desenvolvimento de atividades relacionadas ao estudo de frações, aritmética, álgebra e funções, dentre outros. (REGO; REGO; GALDÊNCIO JR., 2003, p. 18).

Por ser universal, a linguagem do Origami também possibilita que qualquer pessoa faça uma leitura interpretativa de seus diagramas, o que contribui com a memorização do passo-a-passo e se transforma em um exercício mental.

Porém, para se ensinar Geometria através do Origami, o professor precisa, primeiro, conhecer e dominar a técnica. A seguir, será apresentado o desenvolvimento do produto dessa pesquisa que, trata-se de um material de apoio ao professor.

## **ELABORAÇÃO DO PRODUTO**

Os PCN (BRASIL, 1997) sugerem o uso de dobraduras para a realização de atividades geométricas. Porém, na busca de materiais para essa pesquisa, notou-se a dificuldade em encontrar livros que associassem o uso do Origami à disciplina de Matemática.

Este trabalho propõe o uso do Origami nas aulas de Geometria e, para tanto, considera-se necessário que o professor possua um material que o ofereça um suporte em relação às orientações quanto ao passo-a-passo de cada dobradura sugerida.

Pensando nisso, foi, então, elaborado um livro paradidático<sup>3</sup> com a intenção de proporcionar um apoio para o profissional que se interesse em fazer o uso desse material em suas aulas. Mas por que um paradidático? De acordo com Dante (2015, p.324) “[...] os livros paradidáticos são escritos em estilo mais coloquial, abordam aspectos históricos interessantes, integram-se com outras áreas do conhecimento e não se restringem ao conteúdo matemático de determinado tema”.

Conforme afirmam Menezes e Santos (2001) foi no final da década de 1990

<sup>3</sup> Consulte a versão completa em: [http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/DOC\\_DSC\\_NOME\\_ARQUI20180202150554.pdf](http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20180202150554.pdf)



que os livros paradidáticos receberam maior destaque nas escolas, fundamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Sobre este tipo de material, os autores ainda explicam que:

São livros e materiais que, sem serem propriamente didáticos, são utilizados para este fim. Os paradidáticos são considerados importantes porque podem utilizar aspectos mais lúdicos que os didáticos e, dessa forma, serem eficientes do ponto de vista pedagógico. Recebem esse nome porque são adotados de forma paralela aos materiais convencionais, sem substituir os didáticos. (MENEZES; SANTOS, 2001).

Como uma das intenções desse trabalho foi ofertar ao professor recursos didáticos que possam contribuir com sua prática docente, optou-se por um livro que pudesse ser utilizado em conjunto com o livro didático que, normalmente, costuma ser adotado pelas escolas.

Este livro paradidático, produto dessa dissertação, foi organizado em cinco unidades contendo as seguintes abordagens: Axiomas do Origami; Triângulos e Esquadros; Quadriláteros; Tangram e Poliedros.

A unidade I é composta por informações relacionadas ao contexto histórico do Origami e toda sua estrutura axiomática, que fornece embasamento matemático para tratar de assuntos relacionados à Geometria.

Em seguida, são abordados, nas unidades II e III, conteúdos referentes aos triângulos e quadriláteros, evidenciando algumas de suas propriedades.

Já a unidade IV propõe a construção de um jogo de quebra-cabeças conhecido como Tangram com o desígnio de proporcionar ao aluno um momento mais lúdico com desafios geométricos.

Por fim, a última unidade do livro é apresentada com os cinco Poliedros Platônicos que deram corpo a esta pesquisa, seguida das referências utilizadas para sua construção teórica.

Todas as unidades são compostas por um texto informativo acerca do assunto, seguidas de um convite à dobradura, que é acompanhado de uma tabela explicativa contendo os diagramas e as orientações escritas sobre como cada dobra deve ser realizada. Para encerrar, são propostas atividades a fim de verificar e oportunizar a aprendizagem dos alunos.

Além dessas instruções algumas atividades estão acompanhadas de balões contendo explicações que podem ser úteis para suas resoluções. A ideia é ofertar ao professor um material que o auxilie nas dobraduras e que, ao mesmo tempo, lhe traga sugestões de atividades que possam ser trabalhadas em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este paradidático é o Produto Educacional elaborado a partir dos resultados da dissertação de Mestrado “Construindo Poliedros Platônicos com Origami: uma perspectiva axiomática”. A escolha da elaboração de um livro paradidático se deu, pois esse tipo de material não se limita ao conteúdo de um único tema e nem a um único ciclo de ensino. Ele apresenta um trabalho com a Geometria a partir de uma proposta didática que sugere o uso do Origami na construção de figuras planas e espaciais de forma lúdica e concreta orientada por uma perspectiva axiomática estabelecendo assim conexões com a Matemática. Dessa forma o leitor se envolve com a confecção de figuras que ele mesmo produz seguindo uma orientação do passo-a-passo se tornando um participante ativo na construção do seu conhecimento que, nesta proposta, surge através de suas próprias mãos. Seu objetivo principal é auxiliar o professor, oferecendo a ele um apoio para complementar suas aulas de Geometria através do uso de material manipulável.

Essa pesquisa trouxe a possibilidade de um olhar criterioso para uma arte que, sendo aliada do ensino pode contribuir com a aprendizagem da Geometria.

Espera-se poder motivar outras pesquisas e colaborar com trabalhos que visem utilizar o Origami como um recurso didático nas aulas de Matemática.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1997.

DANTE, L. R. **Projeto Teláris** – Matemática – 6º ano, São Paulo: Ática, 2015.

ENGEL, P. **Origami: from Angelfish to Zen**. New York: Dover, 1994.

KANEGAE, M., IMAMURA, P. **Origami Arte e Técnica da Dobradura de Papel**. São Paulo: Aliança Cultural Brasil Japão, 1989.

LANG, R. J. **Origami Geometric and Constructions**. 2010. Disponível em: <[http://www.wiskundemeisjes.nl/wp-content/uploads/2008/02/origami\\_constructions.pdf](http://www.wiskundemeisjes.nl/wp-content/uploads/2008/02/origami_constructions.pdf)>. Acesso em: 13 dez. 2015.

LUCAS, E. S. C. **Uma Abordagem Didática para a Construção dos Poliedros Regulares e Prismas Utilizando Origami**. 2013. 81 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação Profissional em Matemática) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2013.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete paradidáticos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/paradidaticos/>>. Acesso em: 06 de mai. 2016.

MITCHEL, D. **Origami Matemáticos**. Lisboa: Replicação, 2008.

PRIETO, J. I. R. Matemáticas y Papiroflexia. **Revista Sigma**, n.21, p. 175-192, 2002.  
Disponível em: <[http://www.cimat.mx/Eventos/secundaria10/03\\_Mats-y-Papiroflexia.pdf](http://www.cimat.mx/Eventos/secundaria10/03_Mats-y-Papiroflexia.pdf)>.  
Acesso em: 12 dez. 2015.

RAFAEL, I. Origami. **Educação e Matemática**, Lisboa, n. 114 p. 16-22, set./out. 2011.  
Disponível em: <[http://www.apm.pt/files/\\_EM114\\_pp16-22\\_4e6489d4d25fc.pdf](http://www.apm.pt/files/_EM114_pp16-22_4e6489d4d25fc.pdf)>. Acesso em: 4 abr. 2015.

REGO, R. G.; REGO, R. M.; GALDÊNCIO JÚNIOR, S. **A Geometria do Origami**: Atividades de ensino através de dobraduras. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2003.

# CAPÍTULO 12

## DESENHO DE UM PROGRAMA DIDÁTICO DE DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ORAL (CCO): UMA VISÃO SOCIOCULTURAL DA LINGUAGEM

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 30/05/2020

### **Carla Cristina Fernandes Monteiro**

Universidade do Minho  
Instituto de Educação – CIEC  
Portugal  
<https://orcid.org/0000-0002-7567-7919>

### **Fernanda Leopoldina Parente Viana**

Universidade do Minho  
Instituto de Educação – CIEC  
Portugal  
<https://orcid.org/0000-0002-5101-6454>

### **João Manuel Pires da Silva e Almeida Veloso**

Universidade do Porto, Faculdade de Letras  
Portugal  
<http://orcid.org/0000-0002-5070-8838>

**RESUMO:** A viragem do século abriu caminho para que a linguagem oral passasse a ser objeto de reflexão, inclusivamente no contexto educacional. Até então, a expressão oral, enquanto domínio da competência comunicativa oral, tinha vindo a ser descurada no ensino básico, em contexto de sala de aula, quando comparada com a percentagem de tempo dedicada aos restantes domínios trabalhados, nomeadamente a compreensão oral e escrita, a expressão escrita, e a gramática. Este desinvestimento parece estar associado à escassez de literatura especializada e de materiais pedagógicos fiáveis e eficazes para a avaliação do desempenho dos alunos, por parte dos professores, ao nível do uso

da linguagem oral. Torna-se, assim, premente a elaboração de materiais flexíveis, organizados e sistemáticos, que permitam a integração dos objetivos e descritores de desempenho do domínio da oralidade na planificação, de modo a ser viável a sua colocação em prática na sala de aula, sem que isso implique complicações excessivas. No sentido de colmatar esta lacuna, foi desenvolvido o programa de desenvolvimento da competência comunicativa oral (CCO) – *Comunicação e Expressão Oral: falar, ouvir e ler no Ensino Básico - 7.º ano*, que será descrito neste capítulo. A formação da personalidade é um processo social (Halliday, 1978) e a linguagem, em virtude da sua função social, desempenha, neste contexto, um papel preponderante. Assente no pressuposto teórico da práxis docente alicerçada numa dimensão funcional da linguagem, o programa foi estruturado em 13 unidades didáticas que promovem, em consonância com o Programa e Metas Curriculares do Português do Ensino Básico, a compreensão/expressão oral e escrita, a educação literária e os sistemas de comunicação verbal e não verbal, numa lógica de estabelecimento dos objetivos didáticos, revisão e operacionalização de conceitos, atividades diversificadas e estratégias de avaliação. -

**PALAVRAS-CHAVE:** Competência Comunicativa Oral, Expressão Oral, Programa de Intervenção Didática, Interação Social.

## DESIGN OF A DIDACTIC PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF ORAL COMMUNICATIVE COMPETENCE (OCC): A SOCIOCULTURAL VISION OF LANGUAGE

**ABSTRACT:** The turn of the century paved the way for oral language to become an object of reflection, namely in the educational context. Until then, speaking, as a communicative competence, has been a neglected skill in the teaching process of the Portuguese language within middle school, when compared to the percentage of time devoted to spoken and written comprehension, writing, and grammar. The absence of a highly demanding level in this area, mainly based on the difficulty that teachers experience in assessing their students' oral performances, seems to be associated to the lack of reliable pedagogical tools. Thus, the development of effective, well-structured, and systematic materials is crucial, so that students' oral training can be fully implemented in the classroom, based on methodologies and active pedagogical strategies that promote the development of these skills. To fill this gap, it was built the program for the development of the oral communicative competence (OCC) – *Communication and Oral Expression: speaking, listening and reading in middle school (7<sup>th</sup> grade)*. The development of the personality is a social process (Halliday, 1978), and language, due to its social function, plays, in this context, a prominent role. Based on the theoretical assumption of teaching *praxis* grounded on a functional dimension of language, the program is organized in 13 didactic units that allow students to work oral and written comprehension / expression, literary education and verbal and non-verbal communication systems – in line with the Portuguese L1 syllabus contents. This structure was outlined in a logic of establishing didactic objectives, reviewing and operationalizing concepts, carrying out diversified activities and evaluating strategies.

**KEYWORDS:** Oral Communicative Competence, Speaking, Didactic Intervention Program, Social Interaction.

### 1 | INTRODUÇÃO

As questões e problemáticas relativas à linguagem e à comunicação têm assumido um papel preponderante nos últimos anos, deixando de ser o foco único da Linguística e tendo-se tornado em um objeto de reflexão e investigação no campo da Didática da Língua, da Psicolinguística e da Sociolinguística.

A linguagem oral reconquistou o seu espaço, nomeadamente no contexto educacional, onde até então o destaque, particularmente no ensino básico, era concedido ao domínio da leitura, da escrita e da gramática. As habilidades de comunicação oral devem ser trabalhadas de forma integrada na sala de aula, para que o discurso, geralmente dominante, do professor, não coarte a participação do aluno e para que a aprendizagem seja realizada em pleno, na formação de um ser, também ele, social e cultural. Desta forma, a prática das habilidades linguísticas em contextos formais e informais de aprendizagem tem de ser apoiada em instrumentos de observação e avaliação das componentes verbais, paraverbais e não-verbais da

comunicação. Contudo, em resultado da escassez de literatura especializada e/ou de materiais pedagógico-didáticos fiáveis, a promoção da CCO, assim como a sua avaliação, têm sido negligenciadas, fazendo com que os alunos continuem a revelar dificuldades no domínio da expressão oral e da interação social.

Desenhado com o objetivo de preencher esta lacuna, o programa de desenvolvimento de competências de comunicação oral – *Comunicação e Expressão Oral: falar, ouvir e ler no Ensino Básico – 7.º ano*, que é uma adaptação livre do programa *Comunicación y Expresión Oral: Hablar, escuchar y ler en Secundaria* – de Maria Pilar Núñez Delgado (2001), visa o desenvolvimento das habilidades de comunicação oral – verbais, paraverbais e não-verbais –, cujo treino em sala de aula é essencial. Com a sua implementação pretende-se contribuir para uma abordagem mais dinâmica e integrada dos conteúdos da oralidade na sala de aula, em inter-relação com as restantes componentes do currículo, visando uma melhoria da competência comunicativa dos alunos (Monteiro, Viana, Moreira, & Bastos, 2013; Núñez, 2002).

O desenvolvimento da competência de comunicação na criança é fundamental, uma vez que está em causa a formação do ser social e a criação da sua personalidade é ela própria um processo social. Como afirma Halliday (1978), “*Language is the medium through which a human being becomes a personality, in consequence of his membership of society and his occupancy of social roles.*” (p.15).

A linguagem – em virtude da sua função social – desempenha, sem dúvida, um papel preponderante. Neste âmbito, é muito importante o papel dos professores, já que, no desenvolvimento da criança enquanto um ser social, se torna necessário o uso da linguagem para apreensão dos conteúdos e para o intercâmbio de informações – interações.

## **2 I O CAMINHO PARA A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ORAL**

### **2.1 Uma visão sociocultural da linguagem**

Segundo Eugenio Coseriu, “o objeto da linguística (ciência da linguagem) só pode ser a linguagem, em todos os seus aspetos, que se concretiza enquanto atividade como *el hablar* – o falar” (1978, p. 285). Neste sentido, para definir este termo é necessário observar o Homem como um ser em atividade, isto é, devemos considerá-lo “não como um ser isolado, mas como um ser social, estabelecendo cada indivíduo relações com outros indivíduos, as quais (...), na realização de certas atividades comuns dirigidas para determinados fins, constituem verdadeiras sociedades” (Carvalho, 1983, p. 12). Estas relações assentam no uso da linguagem, através do qual, sob diversas formas – palavras, gestos, formas, expressões, cores,

música, etc. –, o Homem transmite uma mensagem ou expressa um sentimento ao seu semelhante.

Do ponto de vista do indivíduo falante, como ser social, membro de uma comunidade, que adota uma cultura, a função primária da linguagem é a de apreensão da realidade ou da aquisição do conhecimento, pois para que o Homem comunique é necessário que tenha algo a transmitir. A forma preponderante da linguagem radica na utilização das palavras, sendo denominada, por isso, de linguagem verbal, vocal ou falada (Carvalho, 1983). Embora seja complementada, por vezes, com outras formas de linguagem, como os gestos, é a linguagem por excelência, já que se encontra em cada um dos atos de comunicação ou de fala, através de um conjunto de formas lexicais e regras gramaticais que a concretizam. Segundo Carvalho, “A linguagem consiste em que o Homem se manifesta e comunica, ou em que o Homem fala” (1983, p. 16), isto é, a comunicação – o intercâmbio de palavras – é uma das funções da linguagem, com base na qual o Homem estabelece a relação com o seu semelhante, na comunidade em que se insere; exterioriza o seu conhecimento e expressa os seus próprios sentimentos (alegria, dor, tristeza, etc.).

No processo de desenvolvimento das habilidades de comunicação na criança, o papel dos professores torna-se extremamente relevante, uma vez que orienta os trabalhos ao nível do uso da linguagem. Contudo, não se pode colocar de parte o papel da família e da própria comunidade, dado que, embora não sejam contextos formais de instrução, é neles que são transmitidos os padrões de vida e nos quais a criança aprende a pensar e a agir como um membro dessa comunidade.

Este ponto de vista social da linguagem remete para a perspetiva funcional da mesma, na medida em que estamos interessados no potencial da linguagem e, primordialmente, no que o falante – criança, jovem, adulto – pode fazer com ela, uma vez que para a criança o uso da linguagem não é um simples conceito, pois aquela acompanha o seu crescimento. Acresce o facto de, no que concerne à teoria funcional da linguagem, a linguagem ser “uma forma de interação”, que é apreendida através deste intercâmbio linguístico, sendo o que essencialmente torna possível que uma cultura seja transmitida de geração em geração (Halliday, 1978, p. 18). O falante usa a linguagem nas suas diferentes formas e com propósitos diversificados.

No contexto educacional, a aprendizagem é, acima de tudo, um processo social; e o ambiente em que tem lugar a aprendizagem educacional é o de uma instituição social, quer pensemos nisto, no sentido concreto, enquanto sala de aula e escola, com as suas estruturas sociais claramente definidas, quer de uma forma abstrata, enquanto sistema escolar. A linguagem, o contexto e o texto são aspetos do mesmo processo (Halliday, 1989) e o contexto de situação é o ambiente no qual a linguagem e um texto funcionam realmente. Acima de tudo, a escola é

essencialmente uma rede de comunicações que une os alunos aos outros elementos da comunidade através da fala.

## 2.2 O desenvolvimento das habilidades de comunicação na criança

A competência comunicativa oral (CCO) compreende não só as habilidades que um indivíduo tem para se dirigir a outro com clareza, coerência e eficácia, mas também a capacidade que cada um possui para selecionar as formas linguísticas mais adequadas às diferentes situações (Mantha, & Sivaramakrishna, 2006). Neste âmbito, em conjunto com a componente de **comunicação não-verbal**, as **habilidades paraverbais** contribuem para a criação de um contexto interativo de comunicação, melhorando a compreensão da mensagem veiculada aquando da **comunicação verbal** (Fachada, 2001; Sousa, 2006).

Na verdade, a sua importância não se reduz ao facto de esta forma de linguagem ter surgido, historicamente, em primeiro lugar ou ao seu valor intrínseco; o discurso oral está relacionado com a natureza inconsciente da linguagem oral, pelo facto de o sistema estar mais desenvolvido e ainda por se apresentar mais completo no discurso (Halliday, 1985). Acresce a vantagem de a linguagem oral responder continuamente às pequenas mudanças verificadas no ambiente – verbais e não-verbais –, exibindo, desta forma, um padrão de variações semânticas e gramaticais que não são plenamente exploradas na forma escrita. Contudo, por envolver estas alterações, que a tornam em um organismo dinâmico, a sua análise torna-se, por vezes, difícil e confusa, conforme nos confessa Halliday ao referir que “a linguagem, ao contrário da matemática, não é linear e precisa” (1978, p.203). Por conseguinte, a linguagem oral deve ser alvo de reflexão, de análise e de treino, em sala de aula, para que o discurso possa ser aperfeiçoado.

Os alunos esperam que o espaço da aula privilegie a interação, na qual eles desejam ser também emissores. Esta interação verbal resulta de uma aprendizagem, na medida em que tal como se aprende a ler e a escrever também se aprende a estruturar enunciados orais, socialmente reconhecidos e instituídos. Num contexto de comunicação como o de sala de aula, locutor e alocutário são ativos, com as suas especificidades e, apesar destas diferenças, não podem deixar de cooperar “pois comunicar é uma atividade que lhes é comum” (Grize, 1996, p. 77).

Embora o professor empreenda, frequentemente, um discurso dominante (Castro, 1991), a participação dos alunos deve ser enfatizada e a sua competência comunicativa oral deve ser promovida e aperfeiçoada na aula, levando-os a produzir discursos adequados a situações distintas de maior ou menor formalismo (Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997). Desta forma, a avaliação através de instrumentos, nomeadamente de grelhas de observação, é fundamental, devendo focar-se nas componentes da comunicação – aspetos verbais, paraverbais e não-verbais



(Rosales, 1994). Estes instrumentos devem ser usados como estratégia de tratamento pedagógico-didático da expressão oral, baseando-se em fundamentos teóricos consistentes, complementados pela sua funcionalidade e adequação prática ao contexto (Lomas, 2002; Monteiro et al., 2013; Núñez, 2001; Sousa, 2006).

### **3 | PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ORAL – COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO ORAL: FALAR, OUVIR E LER NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO – 7.º ANO**

O programa *Comunicação e Expressão Oral* foi desenhado para ser aplicado no 7.º ano de escolaridade, ao longo de um ano letivo. Com ele, pretende-se provar que trabalhar os objetivos e conteúdos da oralidade na sala de aula, em inter-relação com as restantes componentes do currículo, não é, de forma nenhuma, impossível, e as suas repercussões na melhoria da competência comunicativa dos alunos é incontestável (Monteiro et al., 2013; Núñez, 2002). Assim, pretende-se concretizar, de uma forma motivadora, ativa e integrada, os objetivos preconizados no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015) para o domínio da oralidade, nomeadamente:

- Reforçar o ensino formal e o treino de capacidades quer de compreensão quer de produção textual.
- Conferir uma particular atenção à organização, ao registo e à planificação da informação, bem como à capacidade de realização de inferências, central para a compreensão de qualquer texto, oral ou escrito.
- Adquirir e desenvolver estratégias de escuta ativa com vista a reter informação essencial, a desenvolver a compreensão, e a produzir enunciados orais em contextos específicos.
- Compreender as diferentes intencionalidades comunicativas nas situações de oralidade e saber utilizá-las criticamente, não só no quotidiano como na produção de discursos em contextos formais, designadamente discursos de apresentação e discursos de argumentação.
- Produzir textos orais em português padrão, segundo categorias e géneros específicos, complexificando progressivamente as suas diferentes dimensões e caracterizações.
- Usar fluentemente a língua, mobilizando diversos recursos verbais e não-verbais, e utilizando de forma oportuna recursos tecnológicos.

O objetivo geral do programa é o de promover o desenvolvimento da competência comunicativa oral de alunos do 7.º Ano de escolaridade, de modo a que sejam capazes de comunicar de forma adequada e eficaz, quer em contexto escolar, quer no futuro contexto profissional.

### 3.1 Operacionalização do programa de intervenção

O Programa de desenvolvimento da CCO é composto por dois blocos.

#### 3.1.1 Bloco I – Programação

Este bloco contém os conteúdos, objetivos e descritores de desempenho para o 3.º ciclo, disciplina de Português. Além disso, integra tabelas, em jeito de planificação, para as diferentes unidades temáticas, discriminando os conceitos, a operacionalização e as atitudes que são alvo de trabalho e análise nos diferentes domínios de conteúdo – compreensão e expressão oral, compreensão e expressão escrita, a língua como objeto do conhecimento, educação literária e sistemas de comunicação verbal e não-verbal. Todos os conteúdos e atividades estão devidamente fundamentados, assim como se faz referência à metodologia e tipo de avaliação preconizados, e respetivos instrumentos.

As atividades desenhadas para trabalhar estes conteúdos são complementares às que são propostas pelos manuais escolares e respetiva planificação anual. Com a convicção de que o trabalho em equipa é um meio por excelência para pôr em prática a competência comunicativa oral, integrando, de forma natural, a compreensão e a expressão, incluem-se diversas atividades de grupo, de tipologias distintas, com um enfoque interdisciplinar que proporcione uma visão sociocultural da linguagem oral, indo além da perceção de que se trata apenas de um conteúdo de sala de aula. Além de considerarmos de extrema importância estarem presentes no programa estratégias para a promoção de um ser social competente, a consciência para o exercício da cidadania está patente ao longo de grande parte dos temas e textos propostos.

Relativamente à abordagem dos conteúdos, estes são expostos com flexibilidade suficiente para que, através das atividades propostas, os professores os possam trabalhar em função das características da turma. Referimo-nos, em particular, à operacionalização dos conteúdos respeitantes à compreensão e expressão, que podem ser trabalhados em todas as atividades, com base no nível aferido no início do programa, já que nem todas as atividades incluem propostas deste tipo para evitar a repetição.

Quanto à estrutura das unidades que compõem o programa, cada uma, à exceção da primeira que serve para mera apresentação dos alunos, inclui uma série de atividades iniciais que pretendem contextualizar os alunos antes de começarem a abordar os conteúdos específicos da unidade.

#### 3.1.2 Bloco II – Unidades Didáticas

Este bloco é nuclear, já que integra as atividades e instrumentos de avaliação para cada uma das unidades, a saber:

Unidade 1: Apresentação
Unidade 2: Dificuldades mais frequentes na comunicação oral
Unidade 3: Textos orais
Unidade 4: Comunicação oral
Unidade 5: Leitura expressiva
Unidade 6: Linguagem verbal oral e não verbal
Unidade 7: A conversação espontânea e a entrevista
Unidade 8: Diálogo literário
Unidade 9: Debate
Unidade 10: Narração oral
Unidade 11: Descrição oral
Unidade 12: Exposição oral
Unidade 13: Argumentação oral

Figura 1. Unidades didáticas

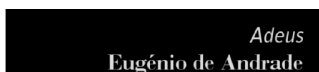
As unidades 1 e 2 têm como objetivo primordial promover a reflexão dos alunos acerca da importância da linguagem oral para as relações sociais, da forma de falar de cada aluno, das suas limitações e das possibilidades de melhoria. As unidades 3 e 4 são as unidades comunicativas por excelência, já que, tanto ao nível da produção como da receção, se ativa a totalidade das habilidades que compõem a competência discursiva e comunicativa oral. A unidade 5 procura trabalhar a leitura expressiva como uma atividade importante em si mesma e útil, já que permite melhorar outros aspetos que intervêm na comunicação por meio da linguagem oral, como as pausas, a entoação e outros aspetos incluídos na correção fonético-fonológica, nomeadamente o vocabulário (correção léxico-semântica) e a precisão no uso da linguagem (coerência, pertinência, clareza). A unidade 6 pretende aprofundar o papel fundamental que a componente não-verbal desempenha na comunicação. Na unidade 7, estudam-se as características de dois tipos de textos orais muito frequentes: a conversação espontânea, como forma de interação usada na vida quotidiana, e a entrevista, como tipo de conversação dotado de uma estrutura mais definida. Os alunos são sensibilizados para o facto de o diálogo e a conversação, como discursos orais por excelência, nos permitirem trabalhar múltiplos aspetos da competência comunicativa oral. Na unidade 8, insiste-se em aspetos específicos que o texto dramático aporta para o uso da linguagem oral, nomeadamente a sua interação com outros códigos, ao nível dos gestos, do olhar e da postura corporal. A unidade 9 apela à análise de debates, assim como à participação por parte dos alunos neste tipo de interação, reforçando os aspetos da competência comunicativa oral que há que ter em conta nestas situações. Nas unidades 10 e 11, é trabalhada a coerência, a lógica e a construção do discurso, com a intenção de levar os alunos a refletirem sobre a importância do contexto na expressão do sentido. Todas as atividades foram pensadas para que os alunos possam trabalhar e aperfeiçoar as habilidades comunicativas, e para reforçar o conceito de

adequação ao interlocutor. As unidades 12 e 13 visam trabalhar a capacidade de argumentação e a adequação da linguagem a um tipo específico de texto e de público, com base em guiões de produção de textos orais.

Em cada unidade, inclui-se uma série de atividades iniciais, pensadas para rever os procedimentos básicos que se vão trabalhando no decorrer do programa, especialmente nos exercícios de leitura em voz alta e de compreensão, e para servir de introdução ao núcleo temático abordado. Ao longo do desenvolvimento dos conteúdos de cada unidade, são introduzidas as atividades específicas desse núcleo. Por se tratar de um programa para praticar habilidades linguísticas orais, são incluídas várias **atividades de grupo**, para que a elaboração do plano de trabalho e a discussão inerente sirvam, por si próprios, de atividades. As atividades dizem respeito, nomeadamente, à audição e leitura expressiva de textos de diferentes tipologias; à criação de diálogos radiofónicos e de exposições orais (discurso, texto argumentativo, etc.); à análise de textos publicitários, banda desenhada, etc.; à dramatização espontânea (combinação de códigos na linguagem teatral); à conversão de textos narrativos em diálogos e de textos em verso em textos em prosa; à prática das formas de debate.

Concomitantemente, as tarefas implicam, sempre que possível e mediante autorização dos encarregados de educação, o manuseamento de **tecnologias específicas simples** associadas a estes códigos da oralidade (CD, gravador de áudio, câmara de filmar, etc.), de modo a que os alunos se movam cada vez com mais destreza no mundo digital em que vivem. A avaliação do desenvolvimento do trabalho por parte dos alunos é fundamental para aferir o progresso e as dificuldades que não foram superadas. Por este motivo, introduzem-se com frequência nas próprias atividades **instrumentos para a auto e heteroavaliação**. Na figura 2, reproduz-se uma das propostas de atividade motivadora inseridas na Unidade 2 – *Dificuldades mais frequentes na comunicação oral*.

- ✎ Antes de iniciares a atividade “Leitura expressiva de um texto”, como exemplo a seguir, escuta o poema *Adeus*, de Eugénio de Andrade, na voz do jovem ator Guilherme Gomes. Ao ver o vídeo, observa os gestos que acompanham a voz, o olhar e a expressividade que é colocada nas palavras.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=6OXgX5PLow0>

- ✎ Terminada a visualização do vídeo, verifica, com base nos tópicos de orientação – “Aspetos da linguagem oral” – presentes na seguinte ficha de trabalho, se o ator cumpriu todos eles.

Figura 2. Exemplo de proposta de atividade motivadora

TABELA 1 - ASPETOS DA LINGUAGEM ORAL

O ATOR:	SIM	NÃO
- Usou a <b>entoação</b> adequada à mensagem.		
- Colocou no <b>tom de voz</b> o sentimento que quer transmitir (tristeza, alegria, saudade).		
- Pronunciou as palavras com <b>clareza</b> , fazendo uso de uma <b>dicção</b> correta.		
- Usou um <b>volume de voz</b> adequado ao espaço e ao público.		
- Fez corretamente as <b>pausas</b> , aproveitando para respirar.		
- Selecionou um <b>ritmo</b> adequado ao texto.		
- Adequou os <b>gestos e a expressão corporal</b> à mensagem.		

- ☒ **Como reforço**, podes ainda ouvir o poema na voz de Gonçalo Lima, no sítio <https://www.youtube.com/watch?v=J8wnmXDrHn8>, de modo a apreciáres e a comparáres as duas interpretações. Atendendo à expressividade, à dicção, à entoação e ao ritmo, de qual declamação gostaste mais? Porquê?
- ☒ Escuta o poema *Sorriso*, na voz do próprio autor, Eugénio de Andrade, em <https://www.youtube.com/watch?v=c41a2bVSxA>
- ☒ Seleciona agora um dos dois textos propostos e lê-o com atenção e em silêncio, com o objetivo de o leres depois em voz alta. Escolhe o tom que achas que se adequa melhor à mensagem do texto (divertido, triste, confuso, determinado, etc.). Para a leitura em voz alta, inspira-te nos vídeos visionados. Não te esqueças de fazer uso dos aspetos da linguagem oral e de verificáres, no final, conforme fizeste para o ator, se todos eles foram cumpridos. Treina bastante a leitura em casa, podendo fazer este exercício em frente ao espelho. Podes até gravar a leitura para teres a noção do teu progresso e dos aspetos a melhorar. Na próxima aula, apresentarás o teu trabalho! Propomos-te ainda que faças, em casa, a mesma tarefa (vídeos visionados) com base em um dos seguintes poemas, ou outro à escolha, desde que aprovado pelo professor. Para tal, podes fazer uso do telemóvel ou de uma câmara de filmar. Grava o teu trabalho num dispositivo de armazenamento e entrega-o ao teu professor.

### O Limpa-Palavras

Limpo palavras.  
Recolho-as à noite, por todo o lado:  
A palavra bosque, a palavra casa, a palavra flor.  
Trato delas durante o dia  
Enquanto sonho acordado.  
A palavra solidão faz-me companhia.

Quase todas as palavras  
precisam de ser limpas e acariciadas:  
a palavra céu, a palavra nuvem, a palavra mar.  
Algumas têm mesmo de ser lavadas,  
é preciso raspar-lhes a sujidade dos dias  
e do mau uso.  
Muitas chegam doentes,  
outras simplesmente gastas, estafadas,  
dobradas pelo peso das coisas  
que trazem às costas.

Álvaro Magalhães, in *O Limpa-Palavras e outros Poemas*, p. 3. Lisboa: Edições Asa, 2000.

### Voo

Alheias e nossas  
as palavras voam.  
Bando de borboletas multicolores,  
as palavras voam.  
Bando azul de andorinhas,  
bando de gaivotas brancas,  
as palavras voam.  
Voam as palavras  
como águias imensas.  
Como escuros morcegos  
como negros abutres,  
as palavras voam.

Oh! alto e baixo  
em círculos e retas  
acima de nós, em redor de nós,  
as palavras voam.

E às vezes pousam.

Cecília Meireles, in *Poesia Completa*, p. 1233. Rio de Janeiro: Edit. Nova Aguilar.

Fonte: Comunicação e Expressão Oral: Falar, ouvir e ler no Ensino Básico – 7.º ano, pp. 37-39

## 3.2 Estratégias e instrumentos de autorregulação e avaliação das aprendizagens

A avaliação concebe-se como transversal no desenvolvimento das aprendizagens linguísticas, impondo-se ainda como contínua e processual, uma vez que o ritmo e a qualidade do trabalho variam de aluno para aluno em função de numerosos fatores que se devem valorar individualmente. Através destes pressupostos, justifica-se o facto de o foco se centrar na evolução da competência discursiva e comunicativa oral.

Esta evolução é regulada com base nos seguintes instrumentos, dos quais se apresentam alguns exemplos em anexo (*Appendix A*): 1) provas e questionários

de autorregulação e autoavaliação das aprendizagens linguísticas, uma vez que favorecem a responsabilidade sobre o próprio trabalho e a tomada de consciência do progresso alcançado; 2) pautas de observação da leitura; 3) questionários de heteroavaliação, isto é, reflexão em grupo sobre o trabalho, permitindo que os alunos manifestem as suas opiniões; 4) guiões de produção de exposições orais; 5) trabalho colaborativo, entre outros. Além destes, com vista a avaliar a evolução da competência comunicativa oral, concretizada, nomeadamente, na forma de exposições orais, é utilizado o instrumento GROACCO (Monteiro, 2011; Monteiro et al., 2013) (Grelha de registo de observação e avaliação da competência comunicativa oral). A grelha, apresentada também no *Appendix A – Exemplo 4*, avalia as três componentes da CCO - verbal (60%) paraverbal (30%) e não verbal (10%), cujos subcritérios – (1) conhecimento do tema, vocabulário, argumentação pertinente; coerência discursiva; 2) clareza discursiva; expressividade; tom de voz e ritmo discursivo; 3) olhar; gestos e postura corporal) –, são avaliados com base em uma escala *likert* de 5 pontos, 1 (mín.) e 5 (máx).

Através de atividades motivadoras e diversificadas, e de instrumentos eficazes, pretende-se, com o programa de desenvolvimento da CCO, não só o exercício da expressão oral, como também o ensino explícito de estratégias de monitorização e de autorregulação das aprendizagens.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se importante referir que a linguagem oral está finalmente a ocupar o seu merecido lugar, assumindo novamente na nossa sociedade o protagonismo que lhe fora dado na história da humanidade até ao renascimento europeu. Embora, em contexto educacional, este “renascimento” pareça verificar-se lentamente na prática profissional docente, os professores estão cada vez mais sensibilizados para a linguagem oral e para a sua promoção efetiva, pois em causa está, sem dúvida, a formação de um ser social e cultural. Redirecionar as práticas e a reflexão para a oralidade não significa, de forma nenhuma, que a gramática, a leitura e a escrita sejam relegadas para segundo plano, pelo contrário, significa que foram criadas estratégias para que todas as componentes do currículo e diferentes formas de linguagem possam coexistir num ambiente de aprendizagem funcional, isto é, dinâmico e interativo.

Por conseguinte, espera-se que o programa *Comunicação e Expressão Oral: falar, ouvir e ler no Ensino Básico - 7.º ano* e respetivos instrumentos de avaliação auxiliem os professores na promoção do desenvolvimento e da avaliação das habilidades de comunicação oral dos alunos, de forma credível e fiável, bem como do seu alargamento vocabular.


## REFERÊNCIAS





- BUESCU, H., MORAIS, J., ROCHA, M., & MAGALHÃES, V. **Programa e Metas Curriculares do Português do Ensino Básico**. Lisboa: Ministério da Educação – DGE, 2015.
- CARVALHO, J. **Teoria da Linguagem. Natureza do fenómeno linguístico e a análise das línguas**. Coimbra: Coimbra Editora, 1983.
- CASTRO, R. **Aspetos da interação verbal em contexto pedagógico**. Lisboa: Livros Horizonte, 1991.
- COSERIU, E. Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar. In: **Teoría del Lenguaje y Lingüística General: cinco estudios** (3.ª, pp. 283-323). Madrid: Editorial Gredos, 1978.
- FACHADA, O. **Psicologia das relações interpessoais**. Lisboa: Edições Rumo, 2001.
- GRIZE, J. **Logique Naturelle et Communications**. Paris: PUF, 1996.
- HALLIDAY, M. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HALLIDAY, M. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1985.
- HALLIDAY, M. **Language and social semiotic: the social interpretation of language and meaning**. London: Edward Arnold, 1978.
- LOMAS, C. (Comp.) **El aprendizaje de la comunicación en las aulas**. Barcelona: Paidós Comunicación, 2002.
- MANTHA, S.; SIVARAMAKRISHNA, M. **Handbook of communication skills: soft skills for public managers**. India: Center for Good Governance. Knowledge, Technology, People, 2006. E-book. Disponível em: [www.cgg.gov.in](http://www.cgg.gov.in). Acesso em 30 de maio de 2018.
- MONTEIRO, C. **Competência comunicativa oral e competência social no ensino básico: contributos da investigação para a inovação educacional**. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo – E.S.E, dissertação de Mestrado, 2011, não publicada.
- MONTEIRO, C.; MOREIRA, E.; VIANA, F.; BASTOS, A. Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório. **Revista Portuguesa de Educação**, 26, 2, 111-138, 2013.
- NÚÑEZ, M. Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral. **Lenguaje y Textos**, 19, 161-199, 2002.
- NÚÑEZ, M. **Comunicación y Expresión Oral. Hablar, escuchar y leer, en Secundaria**. Barcelona: Narcea – MEC, 2001.
- ROSALES, C. **La enseñanza del lenguaje verbal en su entorno escolar y multicultural**. Universidad de Santiago: Tórculo, 1994.



SIM-SIM, I.; DUARTE, I.; FERRAZ, M. **A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho**. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, 1997.

SOUSA, H. **A comunicação oral na aula de português – programa de intervenção pedagógico-didática**. Porto: Edições Asa, 2006.


 Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) através de Bolsa atribuída à 1.ª autora [n.º SFRH/BD/116722/2016] e co-financiado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562.

## APPÊNDIX A<sup>1</sup>

Grelha de auto e heteroavaliação da leitura (L.)						
CATEGORIAS		Professor	Alunos			
		L. 1	L. 2	L. 3	L. 4	L. 5
TOM	Inaudível					
	Normal					
	Elevado					
ARTICULAÇÃO	Deficiente					
	Problemas com sons					
	Clara					
ENTOAÇÃO	Monocórdico					
	Natural e agradável					
	Forçada					
VELOCIDADE	Excessiva					
	Lenta					
	Adequada					
PAUSAS	Inadequadas					
	Adequadas					

Exemplo 1 (pg. 78)

1 Fonte: Exemplos 1 a 3 - *Comunicação e Expressão Oral: falar, ouvir e ler no Ensino Básico - 7.º ano* (não publicado)

Pauta de valoração da leitura	Escala				
	1	2	3	4	5
Projeta a voz até à assistência.					
Mantém o contacto visual com os ouvintes.					
Mostra interesse pelo que lê.					
Lê a uma velocidade adequada, ajustando-a ao tipo de texto.					
Regula o volume, de forma a que não resulte nem inaudível nem excessivamente alto.					
Lê com segurança, sem hesitações.					
Lê adequadamente frases e parágrafos com a respetiva entoação (interrogativa, imperativa, irónica, etc.).					
Respeita a maior ou menor duração das pausas, de acordo com os diferentes sinais de pontuação.					
Acompanha a leitura com os gestos adequados.					
Mantém uma postura adequada.					

Exemplo 2 (pg. 79)

### Guião de produção oral do texto expositivo

ETAPA 1 Seleção de informação relevante para o tema	Informação significativa	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dados sobre a vida e a obra da personalidade que será alvo da exposição.</li> <li>- Vídeos de extensão breve (excertos)</li> <li>- Imagens</li> </ul>	-

ETAPA 2 Planificação do texto expositivo escrito	Tópicos a desenvolver		
	<b>Introdução</b> Apresentação do tema (1 parágrafo)	- -	
	<b>Desenvolvimento</b> Desenvolvimento do tema, de forma concisa e objetiva, com referência à vida, em primeiro lugar, e à obra do autor, em segundo. (2 ou mais parágrafos)	- - - -	
	<b>Conclusão</b> Ex.: Síntese dos aspetos referidos (1 parágrafo), com destaque para os aspetos mais relevantes da personalidade. Podes fazer ainda referência a prémios recebidos pelo autor.	- -	

Exemplo 3 (pg. 122)

**Grelha de Registo de Observação e Avaliação da Competência Comunicativa Oral - GROACCO**

ANO LECTIVO 20\_\_ / 20\_\_

ESCOLA \_\_\_\_\_

ANO \_\_\_\_\_ TURMA \_\_\_\_\_

**Atividade discursiva - produção oral: Exposição**

N.º	Nome do Aluno/Código do aluno	Comunicação verbal 60%					SUBTOTAL	Comunicação paraverbal 30%				SUBTOTAL	Comunicação não verbal 10%			SUBTOTAL	T O T A L
		Conhecimento do tema	Vocabulário (riqueza e diversidade)	Argumentação pertinente	Coerência discursiva (estrutura)	Respeito pelas opiniões		Clareza discursiva	Expressividade	Tom de voz	Ritmo discursivo		Cilhar	Gestos	Postura corporal		
1	10	FR	FR	FR	FR	SAT	1,0	FR	FR	NS	NS	1,0	FR	FR	FR	1,0	1
2	11	NS	NS	NS	NS	SAT	2,2	NS	NS	SAT	SAT	3,5	NS	NS	NS	2,0	2
3	12	SAT	NS	SAT	SAT	SAT	2,8	SAT	SAT	SB	SAT	8,35	SAT	NS	NS	3,3	8
4	13	SB	SB	SAT	SB	EXC	4,5B	SB	SB	SAT	SB	3,75	SB	SAT	SAT	3,5	4
5	14	EXC	EXC	EXC	EXC	EXC	5,5B	SB	SB	EXC	SB	4,25	EXC	SB	SB	4,5	5
6							0					0				0,0	0
7							0					0				0,0	0
8							0					0				0,0	0
9							0					0				0,0	0
10							0					0				0,0	0
11							0					0				0,0	0
12							0					0				0,0	0
13							0					0				0,0	0
14							0					0				0,0	0
15							0					0				0,0	0
16							0					0				0,0	0
17							0					0				0,0	0
18							0					0				0,0	0
19							0					0				0,0	0
20							0					0				0,0	0
21							0					0				0,0	0
22							0					0				0,0	0

Exemplo 4 (Monteiro, 2011; Monteiro, Viana, Moreira, & Bastos, 2013)

## SOFRIMENTO PSÍQUICO NO ENSINO SUPERIOR: ENLACES DO CONTEMPORÂNEO COM A EDUCAÇÃO

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 29/05/2020

### **Yasmim Bezerra Furtado de Pinho**

Faculdade Princesa do Oeste  
Crateús - Ceará  
<http://lattes.cnpq.br/9915335362822127>

### **Thaís Félix Cruz**

Faculdade Princesa do Oeste  
Crateús – Ceará  
<http://lattes.cnpq.br/6399422947853090>

### **Artur Gevázio Lira da Silva**

Faculdade Princesa do Oeste  
Crateús – Ceará  
<http://lattes.cnpq.br/0489213279118397>

### **Adryssa Bringel Dutra**

Universidade de São Paulo  
Fortaleza - Ceará  
<http://lattes.cnpq.br/9641918246294999>

### **Mariana Gonçalves Farias**

Faculdade Princesa do Oeste  
Crateús – Ceará  
<http://lattes.cnpq.br/1519236325692433>

**RESUMO.** Atualmente, o discurso sobre o sofrimento psíquico tem alcançado um lugar de destaque, adentrando os campos da Saúde, Mídia e Educação. A temática ganha relevo com os diversos modos de adoecimento psicopatológico que atingem principalmente os jovens-adultos. O trabalho objetiva compreender como as transformações da sociedade, marcada

pelo imediatismo, impactam a Educação, em especial o Ensino Superior, funcionando como um produtor e reproduzidor de adoecimentos psíquicos. Assim foi realizado um estudo teórico-crítico a partir de uma revisão de literatura. Como discussão e resultados, viu-se que a cultura contemporânea impacta a Educação, ressaltando como produtos a naturalização do sofrimento e a culpabilização dos indivíduos pelas dificuldades inerentes à vida.

**PALAVRAS - CHAVE:** Sofrimento Psíquico, Contemporaneidade, Educação.

### MENTAL DISNESS IN UNIVERSITY EDUCATION: BONDS OF THE CONTEMPORARY WITH THE EDUCATION

**ABSTRACT:** Currently, mental distress is a central issue in various fields of study, especially health, media and education. This theme takes into account different types of psychopathological illness that affect mostly young adults. This chapter explores society changes, marked by the immediacy, and its impact on education, mainly university education, contributing to the development of mental illnesses. It is a theoretical-critical study based on a literature review. In the results and discussions sections it is observed that the currently culture impacts education, highlighting the naturalization of the suffering and the blaming of individuals for difficulties inherent in life.

**KEYWORDS:** Mental Distress, Contemporaneity, Education.

## 1 | INTRODUÇÃO

As diversas e inúmeras situações e eventos que ocorrem na história de vida de nós, seres humanos, nos modificam continuamente. Este fato nos leva, constantemente, pensar e refletir sobre o mundo que nos rodeia. Esta capacidade de perceber-nos no mundo nos diferencia dos outros animais e cria a capacidade de agir, pensar diante dos fatos, dar sentido a acontecimentos, de armazená-los ou de excluí-los da nossa memória. Estas capacidades possuem diversas denominações dentro do campo das Psicologias, porém são agrupadas em um sintagma comum a todos os sistemas teóricos denominado de subjetividade. Especificamente, Tourinho (2009) nos traz que ao usar o conceito de subjetividade, nos referimos ao modo específico como emoções, sentimentos e pensamento são experienciados na cultura ocidental moderna. Porém, não apenas as nossas experiências individuais que são responsáveis por nossa construção subjetiva, dado que estamos inseridos desde cedo, em um grande caldeirão social e cultural que contribui na construção de cada individualidade, em um grande amálgama de informações.

As mudanças na história e nas relações sociais, também são pontos cruciais na construção subjetiva. A evolução das sociedades, nos campos da economia e tecnologia bem como os diversos paradigmas sociais existentes nos dão pistas que apontam para uma espécie de *mundo novo*. Se não um mundo novo, poderíamos ao menos supor *um mundo outro*, com características distintas e bastante específicas, tornando-se necessário compreender as características dessas sociedades e como essas mudanças afetam as produções subjetivas contemporâneas.

No século XXI, estamos inseridos chamada Hipermodernidade. Lipovetsky (2004) cita que esse termo surgiu em meados de 1990, e trata-se de um modelo outro de sociedade baseado em características singulares. Poderíamos considerá-la como uma sociedade marcada pelo imediatismo, pelo excesso e pelo individualismo, no qual os indivíduos buscam camuflar as angústias e os sofrimentos. Se já na modernidade as ideias de bem-estar e felicidade eram os imperativos de ordem, na contemporaneidade esses ideais estão sob a máxima do excesso. Segundo Lipovetsky e Serroy (2011), longe de decretar a morte da modernidade, assiste-se, na atualidade, à sua máxima. Dessa forma, não há uma ruptura total com o projeto moderno, há uma exacerbação dos valores, pensamentos e ideias da modernidade. Há uma *hiper-modernidade*. O excesso torna-se a marca de um homem que vive em um mundo *hiper*. Uma sociedade que tem como pilar o prefixo *hiper*. *Hiperconsumo*, *hipernarcisismo* e uma espécie de *hiperatividade* dos sujeitos. Esse excesso de informações e atividade acaba acarretando, paulatinamente, outras configurações subjetivas e outros modos de percepções sobre si mesmo, produzindo novas modulações de incômodos e sofrimentos experimentados por

esse sujeito hipermoderno.

Assistimos e estamos inseridos em uma propagação de uma cultura do excesso e da urgência. O tempo torna-se algo precioso e que não pode ser desperdiçado. Todas as coisas se tornam intensas. O movimento é acelerado e o tempo parece ser efêmero. Existe uma sensação de que tudo está na potência máxima. É bem verdade que o mundo presenciou, ao longo de poucas décadas, a realização de diversas conquistas e descobertas em muitas áreas do conhecimento. Porém, é mais verdade ainda que todas essas aceleradas mudanças acabaram influenciando, decisivamente, a maneira como o homem se relaciona com a vida, com os outros, com ele mesmo e com os seus sofrimentos.

No dinamismo dessa forma-sociedade, ocorrem inúmeras transformações e mudanças constantes em vários campos, como nas comunicações, na economia, nas relações sociais e, sobretudo na educação. Tem-se uma exigência cada vez maior do processo educacional como ferramenta de preparação e adaptação dos sujeitos ao mercado de trabalho, mudando o papel primário da educação como um meio para promoção do conhecimento e criação de sujeitos emancipados e críticos, para uma ferramenta para a produção de *self-made mans* (PINHEIRO; MARTINS, 2011). Por conceito de *self-made man* compreende-se o fomento da atividade individual frente aos problemas insurgidos no contexto social. Toda e qualquer adversidade seria superada unicamente pela dedicação e trabalho individual. (PINHEIRO; MARTINS, 2011).

O tempo também se torna precioso e, cada vez mais, efêmero, por isso, exige-se sempre mais produtividade, mais responsabilidade individual pelo futuro, exige-se sempre estar “bem”. Para aqueles que entram nesse ritmo frenético, a ansiedade surge quase como uma resposta a esse modo de ser atual. Crises de pânico, fobias das mais diversas ordens, crises de ansiedade generalizadas parecem fazer parte dos padecimentos contemporâneos. Para os que não conseguem acompanhar as transformações ou que não conseguem lidar com a ordem máxima de velocidade e flexibilidade, os sintomas de tristeza e desânimo são facilmente nomeados de depressão. Assim, em meio à quase que uma completa soberania do homem, na sua razão suprema em que tudo é permitido e podemos tudo ao mesmo tempo, acaba-se por assistir a uma crise de valores, aumentando a sensação de desamparo.

Conforme dados da World Health Organization (2013) os diversos sofrimentos mentais e psicopatologias associadas, são considerados um problema fulcral de saúde pública e contribuem significativamente com grande parte da carga de adoecimento no mundo, estando fortemente relacionado à perda de funcionalidade, à impactos na vida pessoal e no contexto social dos indivíduos. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), as condições de saúde mental são responsáveis por cerca de 16% da carga global de doenças e lesões em adolescentes e jovens adultos (WORLD

HEALTH ORGANIZATION, 2013).

Apesar de estudos relacionados à saúde mental de universitários ainda serem precários no território nacional, Osse e Costa (2011) relatam que alguns serviços demonstram um aumento do adoecimento em estudantes universitários, apontando que há uma grande multiplicidade de efeitos negativos, como: a ideação suicida, o uso de álcool e outras drogas. Vale ressaltar a importância dos estudos relacionados a esse público, tendo em vista que a inserção no âmbito acadêmico leva a várias mudanças físicas e emocionais, necessitam de um cuidado e um olhar mais aprofundado.

Dessa forma, esse trabalho terá como objetivo fazer uma breve análise e reflexão de caráter ensaístico, em uma perspectiva crítica, sobre como as transformações ocorridas na sociedade, marcada pela urgência, pelo imediatismo e pela competitividade, impactam a Educação, em especial o Ensino Superior, funcionando como uma produtora e reprodutora de adoecimentos psíquicos em jovens universitários. O trabalho, justifica-se, visto a enorme expansão nos últimos anos, do contingente da população universitária em todo o país e das queixas recorrentes ao adoecimento psíquico desse público específico.

## **2 | HIPERMODERNIDADE, ENSINO SUPERIOR E SOFRIMENTO UNIVE**

Em decorrência das transformações engendradas na contemporaneidade, uma nova forma de configuração social foi instaurada, gerando impactos sobre a condição humana, ocasionando estilos subjetivos individualistas e superficiais. Nos últimos anos, assistimos a uma nova forma de manifestação do sofrimento, muito relacionado ao estilo de vida contemporâneo. As pessoas sofrem na atualidade de forma diferente de outrora e os significados atribuídos a tais sofrimentos estão muito entrelaçados com a forma de se olhar para esse mundo hipermoderno.

Com a contemporaneidade cada vez mais estressante e aversiva devido ao aumento da violência, desenvolvimento de novas tecnologias, competitividade em todos os âmbitos, dentre outros aspectos (GUIMARÃES, 2014), a entrada na universidade pode fazer com que os estudantes entrem em contato com alguns estressores como: o medo, ansiedade e possíveis inseguranças em relação às suas escolhas e também por se depararem com outras mudanças já citadas anteriormente (GUIMARÃES, 2014). O sofrimento e adoecimento psíquico entre universitário têm sido investigados em alguns estudos no Brasil (FIOROTTI et al., 2010; SEQUEIRA et al., 2013; ANDRADE et al., 2016). Segundo Andrade (2016) o sofrimento psíquico entre estudantes universitários está atrelado ao seu histórico de vida, bem como as próprias condições sócio-históricas que são vividas e percebidas tanto coletivamente como individualmente.

Atualmente, conforme Bauman (1998; 2008), experienciamos modos de subjetividades líquidas, efêmeras, passageiras e isso se estende também para as relações, cada vez mais tomadas como objetos de consumo, que também se tornam rapidamente obsoletas. Valores, coisas e pessoas tornaram-se descartáveis à medida que o consumo se tornou via de reconhecimento e inserção social. Diante disso, o homem contemporâneo encontra-se a deriva, em um território sem referências, sem norteadores bem estabelecidos, sem instituições reguladoras. Busca incessantemente nomear, categorizar, dar resposta aquilo que considera sofrimento.

Os espaços institucionais, neste caso as Universidades, são um dos locais da hipermodernidade onde se localiza uma grande formação de sofrimentos. Estes sofrimentos podem se manifestar como as depressões, ansiedades, dependências químicas, fobias e dentre outras classes de transtornos. Um local que deveria ser de construção de subjetividades e transmissão de conhecimentos não só na esfera profissional, tornou-se um produtor de psicopatologias e sofrimentos.

Osse e Costa (2011) trazem que um dos acontecimentos mais importante na vida dos jovens, é a entrada no ensino superior onde passam a tomar decisões mais autônomas em sua vida. Essa passagem ocorre no período em que esses jovens estão enfrentando mudanças significativas para o seu desenvolvimento psicossocial, onde há uma fase de crise na identidade, este que é um período bastante propício à presença de comportamentos autodestrutivos. Torna-se relevante ressaltar que há uma pressão cada vez maior para o ingresso cada vez mais cedo no ensino superior. Jovens no auge dos seus 16/17 anos já precisam lidar com essa escolha e com a responsabilidade de seres autônomos a partir de suas escolhas. De certo modo, a responsabilidade de assumirem certa autonomia, semelhante à dos adultos, somado com a quase obrigação de serem produtivos, de serem “bons naquilo que escolheram” e de estarem “prontos” para o ingresso no mercado de trabalho geram uma carga elevada de estresse.

A entrada na Universidade nem sempre ocorre de forma estável, pois uma grande lista de contingências e fatores que são adicionados a esse momento, tais como a pressão familiar referente a entrada na universidade, as mudanças de rotina, uma nova moradia, o afastamento da família, dos amigos e do meio social anterior, a nova carga de atividades, uma possível entrada no mercado de trabalho, problemas pessoais e de adaptação, estes que podem acabar ocasionando problemas de enfrentamento da situação vivenciada, como também a estimulação de comportamentos inadequados ou a apresentação de sintomas tanto físicos como emocionais (OSSE; COSTA, 2011).

Outro fator destacado na literatura é a competitividade no âmbito universitário. A produção contemporânea das subjetividades, é voltada a uma experiência voltada



para a ampliação da hegemonia do consumo, com a sensação de inquietude, desamparo, desespero e desesperança (LEMOS; RODRIGUES; MONTEIRO, 2014), manifestando-se sob a forma de novas expressões do sofrimento que não encontram modos de expressão fora do que é taxado de perigoso ou fora do comum, que acaba por impor como um equívoco a experiência de deparar-se com os limites e as fragilidades humanas.

O resultado é um sujeito extremamente individualista e competitivo. Tais valores são insistentemente veiculados e propagandeados, a ponto que o sujeito se sinta socialmente inadequado se não consegue se enquadrar nos moldes pré-estabelecidos de exigência de produtividade. Não pode haver tempo ocioso, não existe descanso: há uma constante exigência de produção. Isso no âmbito acadêmico é bastante perceptível.

Santos, Oliveira e Dias (2015), em uma pesquisa realizada em uma universidade no sul do Brasil, demonstram que há uma nítida postura competitiva neste âmbito que promove o aumento do individualismo. Os indivíduos desde a academia se comportam como concorrentes, visando desde já o mercado de trabalho. Essa competitividade pode acabar afetando nas relações interpessoais direta ou indiretamente, bem como na aprendizagem, podendo ocasionar um aumentando nas angústias e inseguranças dos acadêmicos.

As experiências e atividades desenvolvidas na Universidade como os trabalhos, artigos, aulas, pesquisas irão gerar uma pluralidade de sentidos que serão adicionados à constituição subjetiva do indivíduo. E estes sentidos gerados poderão ser associados a vivências emocionais de fracasso, vitória, conquista e etc. Então sendo necessário considerar sobre como se estabelece o sofrimento psíquico nestes atores (XAVIER; NUNES; SANTOS, 2008).

Uma pesquisa realizada por Hirsch et al (2018) buscou investigar quais são os fatores responsáveis pelos níveis de estresse no meio universitário em estudantes do curso de Enfermagem. Alguns dos fatores apontados pelos acadêmicos, eram a pressão e sobrecarga, que tinham como consequência a diminuição do tempo de lazer e descanso, esta que era mantida pela ideia constante de que necessitam manter a produtividade, tanto intra e quanto extramuros.

Essa demanda constante de desempenho, acaba levando ao distanciamento de atividades reguladoras de saúde mental, de relações sociais como os amigos e a família, podendo levar a um esgotamento emocional. Uma das falas de um dos entrevistados de Corral-Mulato et al (2011 p. 5), exemplifica estas demandas: “[...] já na vida profissional, seria aquela pessoa que carrega o mundo nas costas, querendo fazer tudo e não dá conta e acaba se estressando.”

Tanto a pesquisa de Corral-Mulato et al (2011) e a de Hirsch et al (2018) destacam que um dos maiores fatores de adoecimento no ambiente formativo, é

a quebra das expectativas, ou seja, as frustrações de resultados que não saíram como esperado e problemas no desenvolvimento acadêmico. O aumento do nível de estresse diante desses fatores pode acarretar em desesperança e desmotivação frente a situações estressantes, trazendo dificuldades em lidar com a situação, em resolver problemas e levando a um aumento do nível de ansiedade (CORRALMULATO et al. 2011). A exposição constante a esses estímulos estressores pode afetar diretamente a saúde física e emocional, intensificando a sensação de exaustão e mau-humor, ansiedade, baixa autoestima e respostas fisiológicas do organismo (MONTEIRO; FREITAS; RIBEIRO, 2007, p. 67)

O âmbito universitário surge no imaginário dos adolescentes como um ambiente positivo e almejado, que possibilitará um contato com a prática profissional e uma aproximação com o conhecimento técnico-científico, porém Monteiro, Freitas e Ribeiro (2007) destacam que com a entrada no meio acadêmico, as cobranças psicossociais aumentam, podendo assim, gerar mudanças emocionais nos jovens, prejudicando seu desenvolvimento e desempenho em suas atividades diárias, tanto na vida pessoal quanto em seu percurso acadêmico, tornando-se assim, um “gatilho” para o desenvolvimento de psicopatologias.

Hirsch et al (2018) também evidenciaram que os estudantes que necessitam conciliar trabalho e estudos, possuem pensamentos recorrentes de desistência em relação ao curso. Pode-se inferir que isso pode acontecer devido às altas cobranças em ambos os contextos, e diversas outras relações contingenciais que surgem em sua vida (dificuldades em fazer amizades, problemas com determinada disciplina ou professor, questões financeiras e etc.) havendo um grande desgaste em conciliar essas atividades.

### **3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apesar da contemporaneidade ser favorável em diversas questões, contribuindo em vários espaços da vida cotidiana, também é produtora de sofrimento. Entretanto, no âmbito universitário esta dinâmica se exprime de forma mais coesa e extensa, seja pela velocidade de ideias transmitidas, como também as obrigações acadêmicas e os conflitos inerentes com os pares, chegando a produzir um circuito de afetos negativos que provoca agruras não só no corpo, mas, sobretudo na subjetividade e comportamento daqueles inseridos neste meio. Esta que se expressa por fim em algum tipo de psicopatologia, sendo mais comum, elas estarem no espectro das depressões, ansiedades ou transtornos comportamentais.

Ao enfrentar os dilemas de uma sociedade altamente competitiva e individualista que tem como meta a excelência no desempenho individual, os jovens estudantes universitários estão tendo que lidar com uma cobrança interna que atinge

níveis cada vez mais alarmantes. Nessa busca por ser aceito, por ser produtivo e pela perfeição tem-se um quadro no qual os estudantes acabam sofrendo por procurarem algo que está além da sua própria condição: o controle de todas as situações da vida e em ser bem sucedido em todas essas situações.

Assim, tem-se que a própria dinâmica da contemporaneidade exige um desempenho e rapidez e que torna necessária a busca constata por soluções práticas para os nossos problemas e dificuldades. Essa mesma sociedade estimula a competitividade e o consumismo desenfreado, exigindo pessoas produtivas à nível profissional, com o hábito de assumir uma carga excessiva de responsabilidades e afazeres, exigentes consigo mesmos, não aceitando erros ou imprevistos. Esta atitude acaba por predispor as pessoas ao estresse acentuado, abrindo espaço para o aparecimento das diversas categorias de adoecimentos psíquicos de toda ordem, como transtornos de ansiedade e depressão.

No mundo contemporâneo, marcado pela velocidade, pelo individualismo e pela fluidez o homem é constantemente convocado a atender as expectativas que a sociedade o impõe. Em tempos hipermodernos, prevalecem as sociedades centradas no desempenho e na excelência, em que os indivíduos devem ser, em todos os âmbitos, operacionais e superativos, o que reflete a influência com que incide o discurso técnico-científico sobre as formas de estar no mundo. (DANTAS; MOURA, 2011)

Essa sociedade contemporânea da produção, da competição, do sucesso e da velocidade, estabelece que o homem seja o maior responsável por tudo que acontece a si, atribuindo à esfera unicamente individual a responsabilidade pela realização ou não de tais expectativas. O homem, então, passa a ser constantemente convocado a atender modos de ser e estar no mundo previamente estabelecidos, quase como se existisse um modo “melhor” e um modo “pior” de ser.

Considerando que o espaço do Ensino Superior é um dos produtores de sofrimento psíquico, é fundamental refletir e estabelecer uma política de saúde mental no contexto universitário. Apesar dos estudos voltados para a saúde mental de universitários brasileiros ainda serem poucos, vê-se que pelo notável aumento do adoecimento mental nesses espaços, torna-se indispensável mais pesquisas nesse contexto, ao mesmo tempo em que se acolhe e se escuta os sofrimentos desses sujeitos.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Antonio dos Santos. et al. Vivências Acadêmicas e Sofrimento Psíquico de Estudantes de Psicologia. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 36, n. 4, p. 831-846, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v36n4/1982-3703-pcp-36-4-0831.pdf>> Acesso em: 28 mai. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998

\_\_\_\_\_. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008

CORRAL-MULATO, Sabrina et al. Estresse na vida do acadêmico de enfermagem. (Des) conhecimento e prevenção. **Investigação e Educação em Enfermagem**, v. 29, n. 1, 12 Abr. 2011. Disponível em <<https://revistas.udea.edu.co/index.php/iee/article/view/6595>> acessos em 31. Ago. 2019.

DANTAS, J.; MOURA, M. Depressão: mal da humanidade? Possíveis relações entre depressão, saber “psi” e modos contemporâneos de subjetivação. **Mnemosine**. v. 7, n. 1, p. 79-97, 2011.

FIOROTTI, Karoline Pedroti et al. Transtornos mentais comuns entre os estudantes do curso de medicina: prevalência e fatores associados. **J Bras Psiquiatr**, v. 59, n. 1, p. 17-23, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jbpsiq/v59n1/v59n1a03>> Acesso em: 28 mai. 2020.

GUIMARÃES, Michele Firmino. **Depressão, Ansiedade, Estresse E Qualidade De Vida De Estudantes De Universidades Pública E Privada**. 2014. 96 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Psicologia da Saúde, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1348>. acessos em 31 ago. 2019.

HIRSCH, Carolina Domingues et al. Fatores Percebidos Pelos Acadêmicos De Enfermagem Como Desencadeadores Do Estresse No Ambiente Formativo. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis , v. 27, n. 1, e0370014, 2018 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072018000100307&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072018000100307&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 31. Ago. 2019.

LEMOS, P. M; RODRIGUES, A. G; MONTEIRO, D. A. **Sofrimento psíquico e as marcas da crise cultural contemporânea**. Fortaleza: Eduece. 2009.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla. 2004.

LIPOVETSKY, G. SERROY, J. **A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MONTEIRO, Claudete Ferreira de Souza; FREITAS, Jairo Francisco de Medeiros; RIBEIRO, Artur Assunção Pereira. Estresse no cotidiano acadêmico: O olhar dos alunos de enfermagem da Universidade Federal do Piauí. **Esc Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 66 - 72. Mar. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ean/v11n1/v11n1a09.pdf>>. acessos em 31. Ago. 2019.

OSSE, Cleuser Maria Campos; COSTA, Ileno Izídio da. Saúde mental e qualidade de vida na moradia estudantil da Universidade de Brasília. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas , v. 28, n. 1, p. 115-122, Mar. 2011 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2011000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2011000100012&lng=en&nrm=iso)>. acessos em 31 Ago. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2011000100012>.

PINHEIRO, Thiago Vinicius Toledo; MARTINS, Everton. Modernidade líquida e o sistema educacional: analisando o processo de formação e reprodução de cidadãos redundantes. In: **X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2011, Curitiba. Anais. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC, 2011, p. 10969-10980. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5462\\_3896.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5462_3896.pdf)> acessos em 04 set. 2019.

SANTOS, Anelise Schaurich dos; OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; DIAS, Ana Cristina Garcia. Características das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação acadêmica. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 150-163, abr. 2015. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872015000100013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872015000100013&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 06 set. 2019.

SEQUEIRA, Carlos et al. Vulnerabilidade mental em estudantes de enfermagem no ensino superior: estudo exploratório. **Journal of Nursing and Health**, n. 3, p. 170-181, 2013. Disponível em: <[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/17856/1/2013\\_Vulnerabilidade%20mental%20em%20estudantes%20de%20enfermagem%20no%20ensino%20superior%20estudo%20explorat%C3%B3rio.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/17856/1/2013_Vulnerabilidade%20mental%20em%20estudantes%20de%20enfermagem%20no%20ensino%20superior%20estudo%20explorat%C3%B3rio.pdf)> Acesso em: 28 mai. 2020.

XAVIER, Alessandra; NUNES, Ana Ignêz Belém Lima; SANTOS, Michelle Steiner dos. Subjetividade e sofrimento psíquico na formação do Sujeito na Universidade. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 427-451, jun. 2008. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-61482008000200008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482008000200008&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 31 ago. 2019.

TOURINHO, Emmanuel Zagury. **Subjetividade e Relações Comportamentais**. São Paulo: Paradigma. 2009.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Mental health action plan 2013-2020**. Swiss: WHO Production Services. 2013.

# CAPÍTULO 14

## O SUICÍDIO NO CONTEXTO ESCOLAR: O COMPLEXO E EMERGENTE FENÔMENO ATRAVÉS DO BULLYING E DOS DESDOBRAMENTOS DO JOGO VIRTUAL BALEIA AZUL

Data de aceite: 01/09/2020

**Fábia de Oliveira Rodrigues Maruco**

Centro Universitário Salesiano de São Paulo  
Unidade Lorena – SP  
Lattes: 533369251727579

**Lino Rampazzo**

Universidade de Coimbra  
PUC Lateranense - Roma  
Centro Universitário Salesiano  
Lattes: 7562078274681687

**RESUMO:** O ambiente escolar é o espaço para o desenvolvimento intelectual do indivíduo, contribuindo para a sua formação enquanto cidadão. No entanto, a realidade revela situações de violência, dentre as quais se destaca o *bullying*. Cresce o número de jovens que se matam debaixo dos olhos de seus pais, mergulhados nas águas profundas do mar de angústias numa alusão às baleias, que cometem suicídio encalhando em águas rasas. O jogo virtual Baleia Azul faz referência à fragilidade desse animal. Baseado em estudos bibliográficos, o presente artigo pretende discutir, averiguar, o papel dos pais, professores e responsáveis na prevenção e combate do suicídio no âmbito escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, Bullying, Suicídio, Baleia Azul.

SUICIDE IN THE SCHOOL CONTEXT: THE COMPLEX AND EMERGENT PHENOMENON THROUGH BULLYING AND THE DEPLOYMENTS OF THE VIRTUAL GAME BLUE WHALE

**ABSTRACT:** The school environment is the intellectual space of the individual, contributing to his education as a citizen. However, the reality reveals situations of violence, among which *bullying* stands out. The number of young people who kill themselves under the eyes of their parents, plunged into deep water of anguish in an allusion to whales, who commit suicide stranding in shallow waters grows. The virtual game Blue Whale makes reference to the fragility of this animal. Based on bibliographical studies, the present article intends to discuss, to investigate, the role of parents, teachers and responsible in the prevention and combat of suicide in school.

**KEYWORDS:** Education, Bullying, Suicide, Blue Whale.

### 1 | INTRODUÇÃO

A sociedade moderna vem sendo sacudida por um assunto que não representa nenhuma novidade e que ainda é considerado um tabu: o suicídio de adolescentes em âmbito escolar.

Cresce assustadoramente o número de jovens, que debaixo dos olhos dos pais, professores e diretores de Escola, se matam na busca de amenizar seu sofrimento, suas angústias e expectativas. Mas, afinal, o que está

acontecendo?

Estamos diante de duas situações distintas: de um lado, adolescentes que pouco se pronunciam acerca de seus sentimentos e que buscam refúgio nos melhores amigos, aqueles em que podem confiar – amizade que se dá em âmbito escolar estendendo-se para o ambiente virtual. De outro, pais e responsáveis cada vez mais alheios ao que se passa na vida desses adolescentes, que se excluíram das mais variadas formas da vida de seus filhos, que não se preocupam sequer com as companhias; no âmbito escolar, professores mais preocupados com o cronograma do que com a essência do ensinar.

Quando o adolescente se deixa levar pela tristeza, pela angústia, pelo sofrimento, acaba por desistir de tudo aquilo que faz sentido em sua vida, vendo no suicídio a solução para os seus problemas.

Neste contexto, fabricam-se pais que não sabem serem pais e filhos que não sabem mais a quem recorrer. É desse enfraquecimento da base familiar, do não encontro do porto seguro, que muitos adolescentes completamente desorientados irão mergulhar nas águas profundas do mar das angústias que começam a surgir algumas “baleias”.

O nome do jogo virtual da “baleia azul” é uma alusão a este animal que, ao se sentir “fragilizado” comete suicídio encalhando em águas rasas.

Analisando cuidadosamente os desafios desse jogo, podemos perceber que se trata de um ritual de passagem: os desafios como “desenhar uma baleia”, “talhar na própria pele uma baleia” para, por fim, “ser uma baleia”, nada mais é do que uma forma de expressar a jornada vazia de sentido e significado na qual nossos jovens estão, a cada dia, mais e mais expostos. Uma jornada penosa e solitária, que de tamanha angústia, alguns enxergam no suicídio proposto pelos curadores, a ilusão de um porto seguro que apazigue a angústia que sentem. (OLIVEIRA, 2016, p. 174).

Os “curadores”, palavra que no latim significa *aquela que cuida*, ganha contornos paradoxais, traduzindo muito bem a inversão dos valores na sociedade: pais, filhos e escola à deriva neste mar de angustias e sem como agir. Talvez por medo de descobrir o que tem de verdade neste mar.

O ambiente escolar é considerado um espaço para o desenvolvimento intelectual do indivíduo, contribuindo para a sua formação enquanto cidadão.

No entanto, a realidade revela situações de violência, dentre as quais: agressões físicas, psíquicas, coação moral e física, lesão corporal, rivalidades, indiferença, perseguições, perversidades, incivildades, denominadas *bullying*. Tais questões não devem ser tratadas apenas como originárias em âmbito escolar por se tratarem de projeção social com graves consequências para a qualidade de ensino e para a vida das pessoas envolvidas nesse evento danoso.

[...] compete ao Estado e a Família, bem como às pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem e aos profissionais da área de saúde, enfim, toda a sociedade, um olhar cuidadoso, maior preocupação e cuidado com as crianças e adolescentes nos espaços escolares e em suas relações sociais, devendo se conhecer, entender, para, então, buscar-se soluções para os casos de *bullying*. (ALKIMIN; NASCIMENTO, 2012, p. 13).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde, o suicídio é atualmente um problema de saúde pública, sendo uma das três principais causas de morte, entre pessoas de 15 a 44 anos, e a segunda entre as de 10 a 19 anos.

Tecer-se-á neste artigo considerações baseadas em estudos bibliográficos para averiguar, prevenir e combater o fenômeno do suicídio em âmbito escolar, as prováveis causas e circunstâncias que levam muitos estudantes a cometê-lo, o fenômeno virtual da “baleia azul” e o papel da escola como formação intelectual do indivíduo.

## **21 O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO**

A escola é parte integrante no processo de educação e representa um papel fundamental na redução desse fenômeno, por meio de programas preventivos e ações combativas nos casos já constatados. Contudo, é necessário que a instituição atue conjuntamente com os familiares dos alunos para garantir a eficácia do combate à violência.

É no ambiente escolar que ocorrem as relações interpessoais, fundamentais para o crescimento dos jovens e que contribuem para educá-los para a vida adulta.

O artigo 227 da Constituição Federal dispõe que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90) regulamentou esta previsão constitucional, inserindo o direito à educação no capítulo dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, estabelecendo:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I- igualdade de condições para o acesso e permanência em sua



escola;

II- direito de ser respeitado por seus educadores;

III- direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV- direito de organização e participação em entidades estudantis;

V- acesso à escola pública gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, assinala um momento de transição significativo para a educação brasileira: a busca da qualidade, no sentido de formar cidadãos eficientes, competitivos, líderes, produtivos, rentáveis.

A Lei, em seu artigo 61, coloca como finalidade da formação dos profissionais da educação “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando”.

As recentes diretrizes e bases da educação nacional não têm o poder, por si só, de alterar a realidade educacional e, de modo especial, a formação inicial e continuada de professores, mas podem produzir efeitos em relação a essa mesma realidade.

As escolas estão mais sensíveis e atentas às mudanças globais procurando iniciar processos de inovação e de reforma que poderão dar conta dos novos desafios. Isso se dá não somente diante da necessidade de modificar a organização escolar, os conteúdos programáticos, os métodos de estudo, mas, sobretudo, a mentalidade da educação formal. Neste sentido, Ana Beatriz Barbosa Silva assim se expressa:

Até bem pouco tempo, o aprendizado do conteúdo programático era o único valor que importava e interessava na avaliação escolar. Hoje é preciso dar destaque à escola como um ambiente no qual as relações interpessoais são fundamentais para o crescimento dos jovens, contribuindo para educá-los para a vida adulta por meio de estímulos que ultrapassam as avaliações acadêmicas tradicionais (testes e provas). Para que haja um amadurecimento adequado, os jovens necessitam que profundas transformações ocorram em ambiente escolar e familiar. Essas mudanças devem redefinir papéis, funções e expectativas de todas as partes envolvidas no contexto educacional. (SILVA, 2010, p. 63).

A preocupação com a construção de uma sociedade democrática se fez nítida com a promulgação da Constituição Federal no ano de 1988, reconhecida como constituição cidadã devido aos avanços em reconhecimento de direitos. A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), promulgada no ano de 1996, também contemplou a formação para a cidadania. No entanto, a inclusão da educação em direitos humanos na educação formal ainda passou por diversos questionamentos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) também representaram avanços quanto ao respeito aos direitos humanos por tratarem, em temas transversais, princípios de dignidade humana.

Em 2003 foi criado o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e elaborado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), como representati- vo das políticas públicas educacionais em direitos humanos.

No ano de 2012 foram publicadas no *Diário Oficial da União* as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, após aprovação do Conselho Nacional de Educação e mais tarde, em 2013, foi lançada a atualização.

Talita Santana Maciel, por um lado, reconhece estes avanços, mas, por outros aponta para a necessidade de enfrentar novos desafios, nestes termos:

Houve um significativo avanço no tema da educação em direitos humanos, tanto por parte da sociedade civil organizada, quanto por parte das políticas públicas. No entanto, as violações diárias de direitos revelam que é preciso que haja avanço também no sentido de mudança de mentalidades e de mudança cultural, para que emergja uma cultura com base sólida pautada nos direitos humanos. A existência de documentos que buscam promover uma educação baseada nos princípios de igualdade, solidariedade e liberdade, por si só não é suficiente. Outros fatores são necessários na construção de uma educação em direitos humanos que realmente contribua no emergir dessa nova cultura, (MACIEL,2016, p. 43).

O ensino deverá estar voltado não somente para a preparação do jovem para o mercado de trabalho como também a lidar com fenômenos como o *bullying*, que expõe a intolerância às diferenças, dissemina as mais diversas formas de preconceitos e a covardia das relações interpessoais dentro e fora dos muros das instituições.

### **3 | O BULLYING E A VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR: EFEITOS E CONSEQUÊNCIAS**

A temática da violência em meio escolar tem vindo a assumir uma evidente e crescente relevância nos contextos nacional e internacional, revelando uma problemática impulsionadora de sérios e crescentes desafios que se apresentam às políticas do presente século, implicando um exercício de reflexão fundamentada e

problematizadora.

Vivenciar situações de violência, designadamente em meio escolar, seja no papel de vítima, agressor, vítima/agressor ou testemunha, poderá originar distúrbios diversos, especificamente, problemas de inserção social ou problemas de saúde mental, situando assim a problemática da violência em contexto escolar como um objeto de profunda preocupação e complexidade, esclarecendo, ainda, para a necessidade de implementar medidas e dinamizar programas que visem a redução da violência nas comunidades escolares e assegurem a prevenção de problemas psicossociais das crianças e dos adolescentes (BLAYA, 2008).

A violência em contexto escolar, que merece a atenção de profissionais de diferentes áreas, poderá assumir uma multiplicidade de manifestações, nomeadamente, distúrbios de comportamento, comportamentos de oposição, violência física e verbal, perturbação da atenção com hiperatividade, vandalismo, comportamento delinvente, déficit de competências, fatores desenvolvimentais ou *bullying*, reclamando uma abordagem holística e multidisciplinar (COSTA, 2001). Não se esqueça que, mais especificamente, “o *bullying* é apenas uma das manifestações de uma sociedade violenta. Violência são todas as manifestações de violação dos direitos humanos: por isso dividem-se em várias formas.” (RAMPAZZO, 2011, p. 149).

De origem inglesa e sem tradução no Brasil, o termo *bullying* é utilizado para qualificar comportamentos violentos em âmbito escolar, tanto de meninas quanto de meninos. Dentre os comportamentos, destacam-se: agressões, assédios, ações desrespeitosas, todas utilizadas de maneira intencional por parte do autor em relação ao seu alvo. O mesmo autor especifica que:

o alvo costuma ser um aluno com baixa autoestima e retraído, tanto na escolar, quanto no lar. Devido a isso, é difícil que um jovem com estas características psicológicas, consiga reagir. Consequentemente, dá-se a repetição no *bullying*, pois se o aluno procura ajuda, a tendência é que a provocação cesse. (RAMPAZZO, 2011, p. 148).

Dentre as consequências psíquicas e comportamentais do *bullying* destaca-se a depressão, caracterizada pela tristeza persistente, ansiedade e sensação de vazio, sentimentos de culpa, insônia ou excesso de sono, dificuldades de concentração, sentimentos de desesperança ou pessimismo, perda de interesse em atividades que anteriormente despertavam prazer, ideias e tentativas de suicídio. E, sobre as causas do suicídio e até seu “incremento”, Ana Beatriz Barbosa Silva afirma:

A depressão em crianças e adolescentes foi, por muito tempo, ignorada ou subdiagnosticada. Porém, atualmente, os estudos sugerem um alto nível de incidência de sintomas depressivos na população

escolar. Atualmente o número de suicídios entre adolescentes vem apresentando aumento significativo, configurando-se em uma das principais causas de morte nessa faixa etária. (SILVA, 2010, p. 28).

O fenômeno do *bullying* é constatado com maior frequência entre alunos do ensino médio e no ensino fundamental, até mesmo em crianças de tenra idade, por meio de pequenos gestos hostis e de exclusão do outro.

Atualmente, há crescimento expressivo no âmbito universitário, através da aplicação de trotes, situações onde o estudante poderá ser perseguido no decorrer do curso, sendo vítima de reiteradas práticas abusivas e desrespeitosas.

Dados trazidos pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA- INEP), mostram que no Brasil um a cada dez estudantes é vítima frequente de *bullying*. Aproximadamente 17,5% dos alunos brasileiros, na faixa dos 15 anos, sofreram algum tipo de *bullying* pelo menos algumas vezes no mês.

Na prática, as instituições de ensino ainda não estão preparadas para lidar com o *bullying*, primeiro porque, por meio de seus agentes, não conseguem identificar o início dos conflitos existentes entre alunos e alunos-professores ou, quando o identificam, não sabem lidar com o problema. Normalmente, a maneira utilizada erroneamente é a da repressão para resolver a agressividade.

Assim, torna-se necessária a implantação de políticas públicas e institucionais que visem treinar o olhar do educador para identificação do *bullying* e para a adoção de todo cuidado necessário a fim de se evitar que o ambiente escolar seja contaminado. E, a respeito disso, Maria Aparecida Alkimin e Grasielle Augusta Ferreira Nascimento, apontam para os principais responsáveis:

Incumbe-se aos pais, professores, enfim, a todos os autores envolvidos no processo de educação, a ajuda da vítima do *bullying*, ensinando-lhe autoestima e caminhos para lidar com a situação, sem mágoas ou revides, promovendo a inclusão, e não exclusão do ambiente escolar. (ALKIMIN; NASCIMENTO, 2012, p. 56).

O *bullying* é uma problemática mundial e nenhuma sociedade pode ficar indiferente ao sofrimento vivido e, tantas vezes silenciado, por medo e vergonha, pelas vítimas deste grave problema que poderá transformar a vida dos nossos filhos, netos, irmãos, primos, sobrinhos, amigos, alunos, num verdadeiro pesadelo, muitas vezes, sem fim à vista.

Todos temos a responsabilidade e o dever consciente de procurar compreender e não ignorar para, então, melhor atuar, de modo a prevenir e combater, eficazmente, a violência e os comportamentos de *bullying* observados e vivenciados em diversas situações e contextos (SANTOS; RAMOS, 2016).

## 4 | SUICÍDIO: O DRAMA SILENCIOSO

A adolescência é uma etapa da vida onde se desenvolve no adolescente sua independência, sua autonomia, a formação de sua personalidade. É uma fase de descobertas, de construção de sua intimidade, com transformações físicas, emocionais, fisiológicas e psicossociais e nem sempre é fácil de lidar com essas adaptações.

Muitos jovens ainda não estão preparados para encarar sozinhos estes desafios com independência. Sentem-se deprimidos, solitários, incompreendidos, levando a cometerem o suicídio, solução para pôr termo à dor emocional.

Adolescentes mais introvertidos são incapazes de partilhar seu sofrimento e, por isso, estão mais vulneráveis e expostos a risco. Qualquer alteração comportamental, social (introversão e isolamento), de rendimento escolar, acadêmico (fracos resultados escolares e desmotivação), ou aparência (expressão facial e olhar no vazio) são sinais de alarme. Para Brandalise e Perez (2017, p. 3):

40% foi a taxa de crescimento de casos de suicídio no Brasil em 10 anos na faixa de 10 a 14 anos; 33,5% Foi o aumento do índice entre adolescentes de 15 a 19 anos; 434 Tentativas de suicídio, em média, acontecem por dia no Brasil; 2 Jovens brasileiros até 18 anos tiram a vida, em média, por dia no mundo o que dizem as pesquisas;

7,3% De todas as mortes de jovens são decorrentes de suicídio, atrás somente de acidentes de trânsito e à frente do número de mortes por Aids;

90% Das pessoas de 15 a 24 anos que se matam têm algum problema mental ou de comportamento, como depressão ou ansiedade;

1 em cada 5 jovens que tentam se suicidar dão sinais claros do que pretendem fazer.

Apesar disso, o Brasil ainda apresenta taxas de suicídio relativamente baixas em comparação internacional feita com base em dados compilados pela ONU. Ocupa o 8º lugar no Ranking. (Coreia do Sul 30 por 100 mil, Rússia 25 por 100 mil).

O suicídio na juventude intriga médicos, pais e professores também pelo paradoxo que representa: o sofrimento num período da vida associado a descobertas, alegrias e amizades, não a tristeza e morte.

Crianças e adolescentes podem dar indícios de que precisam de ajuda. O que os pais, professores e amigos devem ficar atentos diante das seguintes atitudes deles:

- mudanças em sua personalidade;

- ansiedade, agitação ou depressão;
- queda no desempenho escolar;
- perda de interesse em atividades que sempre gostaram de realizar;
- isolamento da família e dos amigos;
- frequentes comentários autodepreciativos;
- desesperança quanto ao futuro, negativismo;
- interesse em conversas sobre a morte, sobre pessoas que morreram;
- falar de maneira clara ou implícita que têm vontade de morrer.

Perante as atitudes das crianças e dos adolescentes apontam-se, como resposta, as seguintes atitudes dos educadores:

- chamar a criança e o adolescente para um lugar tranquilo e calmo e pergunte o que ele está sentindo;
- não fazer julgamentos e cobranças ou dar conselhos que se baseiem na sua própria experiência, pois não pode ser diminuído o problema deles;
- se a conversa se desenrolar, é importante perguntar se e já pensaram em suicídio;
- conduzir a pessoa na busca por ajuda profissional. Ela pode não conseguir tomar essa iniciativa sozinha, então é importante marcar uma consulta e se oferecer para acompanhá-la.

O *bullying* no ambiente escolar é citado como um dos principais elementos associados ao suicídio. E também a rede social vem sendo palco para grupos que não só romantizam o suicídio, mas exortam jovens a cometê-lo, usando a falsa ideia do desafio, como o caso do jogo Baleia Azul, que vai ser abordado a seguir. Os jovens passam muito tempo nas redes sociais e os pais não sabem o que o filho está vendo ou com quem está falando. É preciso diálogo.

## **5 | BALEIA AZUL E A NECESSIDADE DAS ESCOLAS EM ABORDAR O TEMA**

O jogo virtual Baleia Azul constitui um dos jogos mais polêmicos da atualidade, onde jovens tentam o suicídio após serem desafiados.

O desafio é constituído por um pacto com os “curadores”, responsáveis pelo jogo, que estipulam as regras. De metas simples, como assistir a filmes de terror durante toda uma madrugada ou atravessar a rua lentamente, as brincadeiras se tornam mais perigosas com o tempo. Além de mutilar partes do corpo, o desafiante

chega ao final cometendo o suicídio (última fase do jogo). Quem tenta desfazer o pacto, recebe inúmeras ameaças, humilhações e perseguições.

A origem e até a existência do suposto jogo, com 50 níveis de dificuldade, tendo o suicídio como resultado final, é polêmica. É um jogo praticado em ambiente fechado nas redes sociais, como Facebook e Whatsapp.

Atualmente oito Estados brasileiros vêm registrando com frequência mutilações com suspeita de ligação com o jogo Baleia Azul. Isso já causou alertas policiais, notadamente entre os seguintes estados: São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Mato Grosso, Pernambuco, Paraíba, Rio de Janeiro e Santa Catarina.

O nome do jogo é uma alusão a este animal que, quando se sente “fragilizado” comete suicídio encalhando em águas rasas. Analisando cuidadosamente os desafios desse jogo, percebe-se que se trata de um ritual de passagem: os desafios como “desenhar uma baleia”, “talhar na própria pele uma baleia” para, por fim, “ser uma baleia”, nada mais é do que uma forma de expressar a jornada vazia de sentido e significado na qual nossos jovens estão, a cada dia, mais e mais expostos. Uma jornada penosa e solitária provocadora de tamanha angústia que até leva alguns a enxergar, no suicídio proposto pelos curadores, a ilusão de um porto seguro que os apazigue.

Os principais sinais para identificar se um jovem está participando do jogo, são: mudança de comportamento, isolamento (especialmente de noite) e uso de roupas que tapam o corpo mesmo em dias quentes (o que pode esconder cortes). É comum que o jovem tenha baixa autoestima.

Patrícia Lages a este respeito indica como funciona o jogo: “As primeiras missões parecem inofensivas, como acordar em horários específicos durante a noite, assistir a filmes de terror e ouvir sem parar uma música que te deixa triste.”

Elenca alguns dos desafios lançados pelo jogo Baleia Azul:

- Desafio 1 – Com uma navalha, escreva a sigla “F57” na palma da mão e em seguida envie uma foto para o curador;
- Desafio 10 – Acorde às 04:20 h da manhã e suba em um telhado, quanto mais alto melhor;
- Desafio 16 – Faça algo doloroso, machuque-se, fique doente;
- Desafio 26 – O curador indicará a data da sua morte, e você aceitará;
- Desafio 28 – Não fale com ninguém o dia todo
- Desafios 30 a 49 – Todos os dias, você deve acordar às 04:20h da manhã, assistir vídeos de terror, ouvir a música que o curador enviar, fazer 1 corte em seu corpo por dia, falar com uma baleia (outro participante do jogo). Durante o intervalo dos desafios entre 30 e 49 (ou seja, fora isso,

haverá outros desafios nesses dias);

- Desafio 50: Tire sua própria vida.

Esses adolescentes, imersos em seu mundo privado, padecem especialmente do individualismo democrático, produto da derrocada da família enquanto porto seguro. A contemporaneidade vem cada vez mais fabricando pais que não sabem ser pais, e filhos que não sabem mais a quem recorrer. A pergunta cada vez mais frequente dos pais “O que eu posso fazer para ajudar o meu filho?” denuncia esse grau de fragilidade, e ganha, da parte dos adolescentes, a resposta: “Por favor, não diga o que contei aqui aos meus pais!” Isso sinaliza um total descrédito em seus pais como aqueles que estarão lá nos momentos difíceis (MILLER, 2007, p.19-33).

É do enfraquecimento da base familiar, da derrocada desse porto seguro, que esses adolescentes, desorientados e frágeis, irão se desgarrar para águas profundas desse mar de angústia: e é submergindo nesse mar que começam a surgir algumas baleias.

“Curadores”, a palavra originária do latim que significa *aquele que cuida* ganha contornos paradoxais traduzindo muito bem a inversão de valores na contemporaneidade cujo resultado é: pais, filhos e escola à deriva nesse mar de angústia.

Todos os dias há pais e professores que tentam, desesperadamente, conhecer seus filhos/alunos através dos médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, etc., mas poucos que tentam conhecê-los diretamente. Em meio a tantos percalços, perderam o tato, não sabem mais conversar por causa do medo, talvez do que pode ser revelado desse mar.

Esse problema vem atrelado a outro: o da sedução constante dos entretenimentos vazios que infestam todas as mídias. A “diversão insossa”, pura e crua, marcada pela repetição, por exemplo, nos *games*, em que as ações vão se repetindo, à exaustão, até alcançar-se o sucesso proposto. Esse tipo de diversão passou a ser uma das prerrogativas diárias de muitos desses jovens. A gravidade disso é acentuada porque o mundo do capital, estruturado sobre a dinâmica do consumo, não tem a mínima preocupação em formar o caráter na perspectiva da criticidade, da generosidade, da solidariedade, da corresponsabilidade pela vida. Seu interesse está em vender produtos. Portanto, a internet, os *games* de computador, a televisão, os celulares, são hoje ferramentas tecnológicas predominantemente comprometidas com a coisificação das pessoas no mundo. Dentro dessa teia nobre de conhecimento – com muitos caminhos soberbos – o mais sedutor para as massas é o caminho do *ter*, da coisificação das pessoas, dos relacionamentos, da vida em geral. O educador Elydio dos Santos Neto e o artista Edgar Silveira Franco apresentam uma significativa análise sobre este fenômeno, como pode ser verificado, a seguir:



Quando o jovem participa de comunidades na internet, ele está criando laços com outras pessoas, por afinidade. Isso tem um lado maravilhoso, pois ele pode conhecer pessoas que possuem os mesmos gostos sem qualquer lugar do globo. Entretanto, existe outro lado na questão: o perigo de avaliar e julgar os outros seres humanos apenas a partir dessa “afinidade” que os une. Isso preocupa, pois os seres humanos são criaturas muito mais complexas que as facetas que conseguem apresentar num *site* que favorece a interação e os relacionamentos. Analisar o outro apenas por um aspecto que “nos une” é coisificar o outro. Eleger uma faceta como o todo. Isso contribui para que as relações humanas não tenham solidez e produz a expectativa que temos diante dos objetos utilitários: o celular fica obsoleto depois de um mês, não atende mais às exigências de novidade. Muitos jovens dessas novas gerações tratam as relações humanas como aquelas que têm com seus objetos de consumo: se a relação não me satisfaz de uma maneira, em um dos aspectos, deve ser descartada. Ao longo do tempo, isso pode acelerar os processos de intolerância e, no limite, de agressividade e exclusão. (SANTOS NETO; FRANCO, 2010, p.74)

É preciso encarar: afinal, de quem é o dever de educar esses jovens? Quem poderá resgatá-los de falsos portos seguros que não levam a nada? Os pais são os únicos responsáveis? A Escola? A lei?

É por precisar ser protegida das falsas propostas do mundo que a família se torna o local tradicional e seguro para a criança. Também a escola deve introduzir os novos discípulos no mundo, por ser uma instituição que medeia o mundo público e o mundo particular, fazendo a transição entre essas duas esferas. E já que a criança não tem a devida familiaridade com o mundo, deve ser introduzida aos poucos. O educador é um representante do mundo e também é responsável por ele. Tal responsabilidade não é imposta a bel prazer, mas está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos num mundo em constante mudança. Interessante a esse respeito é a reflexão da filósofa Hanna Arendt: “Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação.” (ARENDR, 2000, p. 239).

Jogos, como o da Baleia Azul, surgem em ondas e não costumam ser muito discutidos em nenhum grupo social, afirma Telma Vinha (apud SOARES, 2017), professora de Psicologia Educacional da Unicamp. Para ela, é importante que todas as pessoas que convivem com crianças e adolescentes fiquem atentas a possíveis mudanças de comportamento. E essa tarefa, é claro, também envolve a escola.

A pesquisadora sugere cinco dicas para lidar com o assunto nas escolas:

1. *Identificar alunos que precisem de ajuda.* Alunos mais frágeis, que enfrentam dificuldades, têm tendência a aderir a desafios como os oferecidos pelo jogo Baleia Azul. As crianças são envolvidas por uma necessidade de se sentir valorizadas, pertencentes a um grupo, de fazer algo desafiador e de experimentar sensações fortes. Esses estudantes

podem estar passando por situações difíceis. Por isso, é importante que a escola passe a observar de perto mudanças de comportamento. Jovens em sofrimento tendem a ter alterações no desempenho escolar, menos apetite (e, portanto, podem perder peso), se tornar mais tímidos e ter episódios repentinos de choro. “Também é comum que eles procurem um professor de quem eles gostem apenas para estar perto mesmo. Nesses momentos, é comum que elas façam perguntas ou puxem assuntos que parecem não fazer muito sentido para o contexto.” (Apud SOARES, 2017, p. 3).

2. *Episódios repentinos de choro.* “Também é comum que eles procurem um professor de quem eles gostem apenas para estar perto mesmo. Nesses momentos, é comum que elas façam perguntas ou puxem assuntos que parecem não fazer muito sentido para o contexto.” (Apud SOARES, 2017, p. 3).
3. *Criar canais de ajuda.* Durante rodas de conversa, vale pedir que os alunos sugiram em quais canais eles acreditam: que pode ser importante para que colegas procurem por ajuda dentro da instituição escolar. Vale discutir a diferença entre “delação” e “denúncia” com os jovens. É importante que os alunos criem confiança entre nos colegas para que se abram, mas precisam saber que, em situações mais extremas – como em casos que podem acabar em suicídio –, acionar um adulto é fundamental. “Não se trata de ser dedo-duro, mas de pensar como podemos ajudar uns aos outros.” (VINHA, apud SOARES, 2017, p. 3).
4. *Preparar a equipe para atender os estudantes.* “Escutar é diferente de ouvir”. A escuta precisa ser empática e considerar os sentimentos dos alunos. É comum que, ao encarar as reclamações dos estudantes, os adultos as diminuam ou menosprezem. Isso não pode acontecer. “A escuta deve ser na direção do que o aluno sente e não se opor isso”. (Apud SOARES, 2017, p. 3).
5. *Instruir as famílias.* Mais do que apenas acionar a família quando for identificado que um aluno está passando por um momento difícil ou aderiu ao jogo Baleia Azul, vale fornecer informações para os responsáveis sobre o tema. Listar as possíveis mudanças de comportamento é uma boa opção. Também é interessante reforçar que a escuta deve dar suporte ao jovem e não retaliar suas ações e sentimentos. Em alguns casos, vale destacar que ajuda especializada pode ser encontrada em postos de saúde e Centros de Atenção Psicossocial (CAPS). (VINHA, apud SOARES, 2017, p. 3).
6. *Discuta abertamente o jogo.* Se a escola identificar que algum aluno está participando do jogo ou que ele entrou na conversa dos estudantes, é importante discutir abertamente sobre o assunto. Telma Vinha, sugere que, em rodas de conversa, o orientador educacional (caso haja essa figura na escola) ou o próprio professor faça perguntas como: O que sabemos sobre o jogo? O quanto disso será que é verdade? Por que

os “curadores” têm interesse em manipular os participantes? Por que as pessoas participam do jogo?

Compreendendo melhor essas questões, os estudantes podem repensar a vontade de participar ou não dele. Durante a conversa, procure-se não apresentar julgamentos pois o jovem costuma aceitar a aproximação, se houver confiança (VINHA, apud SOARES, 2017, p. 3).

## 6 | CONCLUSÃO

A escola, como parte integrante no processo de formação intelectual do indivíduo, proporciona relações interpessoais, fundamentais à educação.

A Constituição Federal de 1988 em conjunto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e com o Estatuto da Criança e do Adolescente garantem a formação cidadã do aluno, o respeito aos Direitos Humanos, representando um grande avanço no sistema educacional.

Contudo, a violência no âmbito escolar tem assumido especial relevância sendo considerada um desafio aos professores e pais: o que reclama uma abordagem interdisciplinar. Alunos vítimas de violência, de *bullying*, possuem baixa autoestima, não se interessam pelas atividades propostas pela escola e possuem ideia fixa de tentar o suicídio. Essa depressão entre estudantes foi por muito tempo ignorada, porém, ante ao aumento significativo do suicídio, passou a ser considerada como umadas principais causas de morte entre jovens. Adolescentes mais introvertidos são incapazes de partilhar o seu sofrimento e, por isso, estão mais vulneráveis e expostos a risco.

A rede social vem sendo palco para grupos que não só romantizam o suicídio, como também usam do desafio Baleia Azul para incentivar tal ato. Os jovens passam muito tempo nas redes sociais e os pais, em sua maioria, desconhecem o que o filho acessa ou com quem conversam. É preciso diálogo.

A contemporaneidade vem cada vez mais fabricando pais que não sabem serem pais e filhos que não sabem mais a quem recorrer. É a derrocada da família enquanto porto seguro. Neste momento que os “curadores”, responsáveis por propor o desafio da Baleia Azul, entram em cena incentivando o suicídio por meio de desafios.

Jogos como o da Baleia Azul não costumam ser discutidos em sala de aula e é importante que os pais e a escola conjuntamente fiquem atentos a possíveis mudanças de comportamento dos jovens, até para o combate ao suicídio.

As escolas devem falar abertamente do jogo Baleia Azul, porque a prevenção é, neste caso, melhor remédio do que a repressão. É preciso abrir os olhos de mães e pais, que em muitos casos, não pensam duas vezes antes de preencherem todo

o seu tempo sem incluir os filhos em suas agendas abarrotadas de compromissos pessoais e profissionais.

Pais que decidem ter filhos são responsáveis por ele e precisam abrir mão de coisas menos importantes para poder educá-lo de verdade, dar atenção, tempo, conhecer o mundinho em que vivem (isso não cabe à escola, à creche, aos avós, nem às babás). Não possuem mais condições de terem uma vida igual à de quem não tem filhos. Dinheiro nenhum nesse mundo vai preencher o espaço vazio dos pais na vida de um filho. E nem vai preencher o espaço vazio dos pais de um filho que tirou a própria vida.

Por outro lado, existe um pano de fundo nessa situação toda, temos que ampliar a nossa análise e não simplesmente pensar no jogo Baleia Azul como único fator desencadeador de suicídios. Não é sintomático, no mínimo, que a juventude do século XXI esteja trancada em casa maratonando jogos porque já não tem paciência (ou habilidade, nunca saberemos) para relações interpessoais.

O suicídio vem de uma desesperança. A pessoa se vê sem opção, não acha uma saída para aquilo que está enfrentando e a morte se torna a única saída. É preciso ajudar o jovem a entender que a saída existe. Que sempre há uma solução.

Dessa forma, conclui-se que a temática analisada neste artigo é de suma importância para a formação acadêmica, apontando para a aplicação prática dos conhecimentos bibliográficos obtidos, com base nos princípios éticos proclamados na Constituição e na Legislação, necessários à execução de um futuro projeto visando discutir, averiguar, o papel dos pais, professores e responsáveis na prevenção e combate do suicídio no âmbito escolar.

## REFERÊNCIAS

ALKIMIN, M.A; NASCIMENTO, G.A.F. **Bullying nas escolas**: de acordo com o Código Civil e com o Estatuto da Criança e do Adolescente. Campinas: Alínea, 2012.

ARENDT, H. **Entre o Passado e o Futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva. 2000.

BLAYA, C. **Violência e maus-tratos em meio escolar**. Lisboa: Instituto Piaget, 2008. (Coleção Horizontes Pedagógicos, 145).

BRANDALISE, C.; PEREZ, F. A tragédia do suicídio juvenil. **Istoé Independente**, São Paulo, n. 2471, 20 abr. 2017. Disponível em: <<http://istoe.com.br/tragedia-suicidio-juvenil/>>. Acesso em: 20 abr.2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 20 abr.2017.

. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2017.

COSTA, R. J. Violência na escola: verdadeira ou falsa questão? **A Página da Educação**, Porto, ano 10, n. 101, p. 16, 2001. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=101&doc=8362&mid=2>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

HENRIQUES, Ana. Baleia Azul: Escolas têm de falar abertamente do tema. **Público**, Lisboa, 4 maio 2017. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2017/05/04/sociedade/noticia/baleia-azul-escolas-tem-de-falar-abertamente-do-tema-1770877>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

LAGES, P. Desafio da Baleia Azul: precisamos falar sobre isso. **Bolsa Blindada**, 21 abr. 2017. Disponível em: <[bolsablindada.com.br/desafio-da-baleia-azul-precisamos-falar-sobre-isso/](http://bolsablindada.com.br/desafio-da-baleia-azul-precisamos-falar-sobre-isso/)>. Acesso em: 17 jul. 2017.

MACIEL, T.S. Educação em direitos humanos na formação de professores. **Revista RIDH**, Bauru, v.4, n.2, p.43-57, jul./dez., 2016.

MILLER, J. A. Em direção à adolescência. Tradução de Cristina Vidigal e Bruna Albuquerque. In: CALDAS, Heloísa (Org.). **Errâncias, adolescências e outras estações**. Belo Horizonte: EBP, 2016. p.23-38.

OLIVEIRA, B de. Entre as 13 razões e os 50 desafios: um resumo analítico da série ThirteenReasonsWhy e dos desdobramentos do chamado jogo da Baleia Azul. **REVASF**, Petrolina, v. 6, n.11, p. 172-175, dez. 2016.

RAMPAZZO, Lino. **Bullying na visão interdisciplinar**: uma possível contribuição da teologia In: NASCIMENTO, Grasielle Augusta Ferreira; ALKIMIN, Maria Aparecida. (Orgs.). **Bullying**: visão interdisciplinar. Campinas: Alínea, 2011. p. 147-177.

SANTOS, A.K.C.M.C; RAMOS, N. Violência e *Bullying* em contexto escolar: contributos da perspectiva cultural. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. 2, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v23n2p16-30>>. Acesso em: 03 jul.2017.

SANTOSNETO, Elydio dos; FRANCO, Edgar Silveira. Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro. **Revista de Educação do COGEIME**, São Paulo, ano19 , n.36, p. 9-25, jan./jun. 2010.

SILVA, A.B.B. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SOARES, W. O que é o jogo Baleia Azul e como abordá-lo na escola. **Gestão Escolar**, São Paulo, 20 abr. 2017. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1790/jogo-baleia-azul-o-que-a-escola-pode-fazer>>. Acesso em: 20 abr.2017.

THEOBALD, M. Jogo Baleia Azul é alvo de investigação. O que você precisa saber sobre o jogo Baleia Azul. **O Globo**. 24 abr. 2017. Disponível em: <http://blogs.oglobo.globo.com/eissomesmo/post/o-que-voce-precisa-saber-sobre-o-jogo-da-baleia-azul.html> >. Acesso em: 17 jul. 2017.

VENÂNCIO, G. Conheça os 50 desafios de “A Baleia Azul – O jogo do Suicídio”. **Portal Interessante**. 12 abr. 2017. Disponível em: < <http://portalinteressante.com/conheca-os-50-desafios-de-baleia-azul-o-jogo-suicidio/>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

## A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Data de aceite:* 01/09/2020

*Data de submissão:* 27/05/2020

### **Hellen Lourdes Ramos Marques**

Universidade Federal de Alagoas-CEDU  
Maceió-Alagoas  
<http://lattes.cnpq.br/1253483232137749>

### **Gislânya Santos Teixeira**

Universidade Federal de Alagoas- CEDU  
Maceió-Alagoas  
<http://lattes.cnpq.br/6126858466502199>

### **Rosemeire da Silva Dantas Oliveira**

Universidade Federal de Alagoas-CEDU  
Maceió-Alagoas  
<http://lattes.cnpq.br/3671522645329337>

**RESUMO:** Este trabalho constitui-se de uma análise bibliográfica com abordagem qualitativa acerca da formação do pedagogo para ensinar ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposta desse estudo visa destacar não só a importância do ensino de ciências nos anos iniciais como disciplina fundamental para o desenvolvimento da Alfabetização Científica, mas também discutir a importância da formação continuada para a melhoria dos saberes e metodologias para este profissional que é polivalente e que muitas vezes não possui um bom conhecimento dos conceitos científicos ensinados nos anos iniciais, se limitando a usar muitas vezes somente o livro didático como único recurso pedagógico em suas aulas, transformando o ensino de ciências em um

momento monótono e entediante para os alunos. Portanto consideramos fundamental a formação permanente dos saberes e metodologias necessários à atividade docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Anos Iniciais, Ensino de Ciências, Formação Continuada, Pedagogia.

### THE IMPORTANCE OF PEDAGOGUE TRAINING FOR SCIENCE TEACHING IN THE EARLY YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION

**ABSTRACT:** This work consists of a bibliographic analysis with a qualitative approach about the education of the pedagogue to teach science in the early years of Elementary School. The purpose of this study is to highlight not only the importance of science education in the early years as a fundamental discipline for the development of Scientific Literacy, but also to discuss the importance of continuous education for the improvement of knowledge and methodologies for this professional who is multipurpose and who often does not have a good knowledge of the scientific concepts taught in the early years, limiting himself to using only the textbook as the only pedagogical resource in his classes, making science teaching a monotonous and tedious moment for students. Therefore, we consider to be fundamental the permanent formation of knowledge and methodologies necessary for teaching activity.

**KEYWORDS:** Early years, science teaching, continuous education, pedagogy.

## 1 | INTRODUÇÃO

Nossa discussão se baseará na necessidade de formação continuada de professores, porque a formação inicial do pedagogo para o ensino de ciências não abrange todo o conhecimento sobre os saberes e metodologias necessários para os conhecimentos científicos que este profissional precisa para ministrar suas aulas com qualidade, tanto conceitual quanto metodológica. De acordo com Krasilchik (1987, p.47) apud Bonzanini e Bastos (2009), ao relatar a relação entre o ensino precário presente nas escolas e a formação precária dos professores que ensinam ciências:

Os cursos de licenciaturas têm sido objeto de críticas em relação a sua possibilidade de preparar docentes, tornando-os capazes de ministrar bons cursos, de acordo com as concepções do que aspiram por uma formação para o ensino de Ciências, possuem deficiências nas áreas metodológicas que se ampliaram para conhecimentos das próprias disciplinas, levando a insegurança em relação à classe, à baixa qualidade das aulas e a dependência estreita dos livros didáticos.

Devemos ressaltar que como no ensino de ciências, toda área de ensino, seja em qualquer nível ou sobre qualquer temática, se faz necessário um estudo aprofundado para um melhor preparo do profissional, assim como para um melhor planejamento de suas atividades e estar assegurado por metodologias que o auxiliem em seu ofício, porque conhecimento nunca é limitado. Mas, aqui nos deteremos na discussão das necessidades do pedagogo para um ensino de ciências realmente eficaz e correto no que se refere aos conhecimentos científicos.

Acreditamos que essa temática é necessária, pois o pedagogo é o profissional que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e geralmente lecionando todas as disciplinas que compõem o currículo escolar. Logo, ele necessita ter a capacidade de lecionar de maneira eficaz os conteúdos. Percebemos que assim como na matemática, que é a área de ensino que os pedagogos mais sentem dificuldades e receio, no ensino de ciências não é diferente, eles também não sentem familiaridade e conhecimentos de conceitos básicos, como por exemplo, sobre como acontece as estações do ano, como acontecem as trocas de temperatura, os fenômenos naturais e infinitas outras questões que se relacionam com situações do cotidiano.

Mesmo que o objetivo principal da graduação seja tornar seus alunos aptos para atuarem na sua área de trabalho sendo totalmente capacitados para tal, sabemos que para o professor a formação inicial, nunca será realmente o suficiente para torná-lo completamente apto, quando olhamos para o curso de Pedagogia, mesmo que ofereça a disciplina de ciências, esta não será o suficiente e dessa forma, sem a formação adequada, o professor não possui muitos subsídios para inovar o

ensino ou incluir elementos que contextualizem os conteúdos que desenvolve em sua prática.

Desta forma, a proposta deste trabalho, é discutido numa abordagem qualitativa, e refletir sobre a necessidade de formação continuada para os professores que atuam e/ou atuarão nos anos iniciais do Ensino. A presente pesquisa se constitui de uma análise de caráter bibliográfica, onde utilizaremos de teóricos e estudiosos da área de estudo do nosso objeto para fundamentar nossa pesquisa e basear nossas discussões e críticas acerca da realidade da problemática central de nossa pesquisa.

## **2 I ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA**

### **2.1 Ciências: Um conhecimento necessário**

Trazemos como importante o pensar e repensar sobre a formação inicial e continuada dos pedagogos, tendo em vista que são esses professores que darão aula sobre os conteúdos de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, são eles que darão os conteúdos necessários para ser o alicerce do que ainda será aprendido pelos alunos nas séries seguintes, pois a ciência deve ser pensada como algo inerente ao social, não como algo isolado e distante do cotidiano, não é uma ciência idealizada com cientistas de jalecos em seus laboratórios fazendo descobertas mirabolantes e sendo uma área de difícil entendimento e inalcançável. De acordo com Martins (2005), “Em outras palavras, somente há sentido em uma educação científica, na medida em que a ciência tenha valor social” (p. 61).

Com isso, é necessário um bom conhecimento científico para que os discentes entendam não só o funcionamento do mundo, mas também saibam se comportar nele, entendendo que para cada ação há uma consequência e que se tratando por exemplo de poluição, desmatamento, as consequências não vem imediatamente, mas no futuro, trabalhando assim a consciência com o próximo, ainda de acordo com Martins (2005), “formar cidadãos para esse mundo e para a vida em nossa sociedade implica necessariamente em promover uma alfabetização científica e tecnológica” (p.61).

O saber ciências é necessário também para constituir nas pessoas o pensar crítico sobre temas científicos, na atualidade essa questão sempre está dentro de temas de avanços tecnológicos e científicos. Para se comunicar, entender e se posicionar contra tais avanços e acontecimentos científicos em todas as esferas é necessário que as pessoas tenham o mínimo de alfabetização científica, alfabetização essa que acontece desde a educação infantil, começando com os pedagogos, então, torna-se necessário que para o entendimento por parte dos cidadãos sobre



os acontecimentos e avanços da ciência, seus benefícios, seus males, o certo e o errado, o que pode e o que não pode, necessita de um conhecimento mínimo sobre a ciência e para isso uma boa alfabetização científica nas escolas com profissionais competentes e que estudem sobre o ensino de ciências, seus saberes e metodologias. Segundo Martins (2005):

O domínio do conhecimento científico e do saber sobre a ciência é importante para que o cidadão comum possa posicionar-se autônoma e criticamente frente a questões da atualidade. Certos problemas sociais, envolvendo inclusive problemas da natureza ética, encontram-se permeados de saberes científicos, a ponto de não ser possível opinarmos a respeito deles, sem um domínio mínimo de elementos da cultura científica (MARTINS, 2005, p. 62.).

Pensamos a ciência aqui, ligada diretamente com a sociedade, com as pessoas, com o cotidiano, a ciência é a explicação, entendimento e estudo da natureza, é o descobrir como o mundo funciona, é o questionar e os porquês de tal acontecimento, é o entender do que é a chuva, do que é a água, o que é o fogo e o sistema solar, o que é os animais etc. A ciência é questionar, experimentar, investigar para descobrir e entender.

## **2.2 Formação do pedagogo para o ensino de ciências**

Por vezes parece que as discussões ensinadas na formação do professor, estão ali apenas para ensinar fórmulas e métodos que por vezes parecem não ter sentido, principalmente quando o professor entra na sala de aula e percebe que não tem os devidos subsídios (materiais, conceituais e metodológicos) para ministrar uma aula com qualidade, parece que tudo aquilo que foi ensinado não tem o mínimo sentido ou utilidade, afinal, parece não coincidir com a realidade, Schön (2000) afirma que a formação docente deve capacitar o professor a refletir criticamente sobre suas ações; considera que a teoria é insuficiente para orientar a prática docente, pois o professor não deve ser o especialista que aplica o conhecimento, mas um prático reflexivo, é possível ainda, observar que é comum encontrar nas salas de aulas professores que tem uma didática incoerente para a atualidade.

Outro aspecto é que o professor vê o ensino das ciências como sendo muito complexo para seus alunos, achando que eles são incapazes de aprender por terem determinada idade, passa a ciência como sendo uma área apenas para as séries avançadas e sendo algo muito difícil de ser compreendido (LIMA; MAUÉS, 2006).

Professores que não conseguiram acompanhar os novos estudos e tecnologias e por conta desse “atraso” acabam prejudicando seu desenvolvimento dentro de sala de aula e como consequência prejudica a aprendizagem dos seus alunos. Bonzanini e Bastos (2009) afirmam que, muitos dos problemas que devem ser tratados não adquirem sentido até que o professor se depare com eles em sua

própria prática, o que precisa ser feito é vincular de forma mais efetiva toda essa teoria as práticas de ensino, possibilitando ao professor a entender como cada aspecto estudado condiz com determinadas situações e alunos e que cada turma que leciona terá um ritmo diferenciado.

Desta forma, a formação continuada vem como proposta para possibilitar os devidos subsídios para as melhorias necessárias em sua prática docente, entretanto vale ressaltar que nem sempre essa formação continuada é possível, por conta da carga horária dentro de sala de aula que esses professores possuem, para terem um bom salário, não é raro ouvir que um determinado professor assumiu 15 turmas, para que conseguisse uma melhoria em seu salário, isso acaba se transformando em um empecilho, pois sem tempo para se dedicar aos estudos e pesquisa, como ele conseguira ter sua formação continuada.

Pensamos que os cursos de formação deveriam buscar alternativas para facilitar o ingresso destes educadores, Bonzanini e Bastos (2009, p. 03) falaram da formação do professor a longo prazo, para os autores:

A formação de um professor é um processo a longo prazo que não se finaliza com a obtenção do título de licenciado, mesmo que a formação recebida tenha sido da melhor qualidade; isso ocorre porque a formação docente é um processo complexo para o qual são necessários muitos conhecimentos e habilidades, que não são todos adquiridos no curto espaço de tempo que dura a formação inicial.

O professor de ciências precisa compreender a dimensão do seu trabalho, observando as variações existentes entre as turmas em que ministra suas aulas. Pois, além do professor refletir sobre sua prática, se faz necessário que ele faça análises acerca das condições de seu trabalho, visto que ato de ensinar, é uma atividade política, e envolve esferas sociais e econômicas que podem ou não interferir na sua prática (FREIRE, 1999).

É em momentos como este de percepção que o professor consegue compreender suas necessidades e de que forma poderá corrigi-las, buscando uma melhor didática e aperfeiçoamento de seu trabalho. É a partir disso que ele poderá associar as teorias aprendidas com a prática da sala de aula, permitindo que tantas teorias não percam seu sentido e não sejam meramente “receitas” prontas, mas para tal ele precisa estar sempre se atualizando, buscando novos conhecimentos e se aperfeiçoando.

É comum professores sentirem dificuldade na hora de ministrarem sua aula, pois como cada turma e aluno são diferenciados eles acabam por não saberem como desenvolver cada assunto de acordo com as peculiaridades encontradas em sua sala. Seixas, Calabró e Sousa, afirmam que:

Por fim, mesmo reconhecendo que para o professor de Ciências da

Natureza existam desafios diários, considera-se a necessidade de qualificação para que esse não fique à margem das necessidades escolares sem identificar suas insuficiências, uma vez que, em tempos de mudanças rápidas e contínuas, nenhum profissional pode ficar desatualizado em sua trajetória (2017, p. 300).

Se o professor tivesse a oportunidade de estudar e compreender como ter uma didática apropriada para cada situação, os resultados em sala de aula poderiam ser diferentes das que temos na atualidade. No curso de formação são ensinadas algumas teorias para situações como esta, entretanto na realidade nem sempre elas condizem com o que o docente necessita. Para isto, é necessário que nos cursos de formação continuada ocorra uma união entre escola e comunidade acadêmica, buscando o máximo de subsídios para a melhoria da prática docente (NÓVOA, 2009).

### **2.3 Uso exclusivo do livro didático**

Outro aspecto frequente é o uso do Livro Didático (LD) de ciências pelos professores que por vezes acabam colocando o LD como único material didático e como um guia para suas aulas, as vezes por falta de conhecimento na área, outras por ser mais fácil do que buscar outras fontes metodológicas e acabam por esquecer a amplitude que o campo de ciências permite a este professor. Lima e Maués (2006) trazem bem uma colocação acerca dessa questão, que na verdade é mais uma “saída de emergência” para os professores que possuem um conhecimento limitado sobre ciências,

Muitos professores desenvolvem estratégias docentes que lhes proporciona uma sensação de que ensinar ciências pode ser fácil [...] são eles: dar menos ênfase aos conteúdos ligados à área de ciências da natureza; optar por conteúdos que tem maior domínio, como são os tópicos relativos aos cuidados com a saúde, com a alimentação ou nutrição e com a higiene, seguir o livro didático passo a passo; preferir aulas expositivas em vez de fomentar o diálogo e o questionamento das coisas e de seus porquês. Raramente desenvolvem atividades experimentais e quando o fazem revelam que o objetivo dos experimentos é o de clarear as explicações, motivar os alunos para o aprendizado e fixar conceitos (p. 188).

O livro didático tem suma importância para o direcionamento do professor, entretanto ele não pode e nem deve ser o único material utilizado dentro de sala de aula, deve-se buscar uma ludicidade em sua aula e permitir aos seus alunos a prática de descoberta e da experimentação. Segundo Seixas, Calabró e Sousa (2017) “sendo o conhecimento científico um conhecimento socialmente construído na escola, seu ensino deve pautar-se nas investigações científicas, no diálogo, na reflexão e no contexto em que estão inseridos esses alunos” (p. 296).

Outra possibilidade é que o professor trabalhe de forma interdisciplinar,

trabalhar desta forma é possibilitar uma aprendizagem rica e lúdica aos seus alunos, pois os vários conteúdos seriam reforçados de formas diferentes.

### **3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com o que discutimos ao longo do trabalho, o ato de ensinar é algo realmente complexo e que exige muito do profissional que atua na docência, visto que este profissional é um eterno estudante, pois ensinar exige saber e para saber exige estudar. Para o pedagogo que ensina ciências se faz necessário um bom conhecimento dos conceitos e das metodologias, para tornar possível a aquisição desses conceitos por seus alunos, e para isso deve entender que é impossível que a formação inicial dê conta de tanta demanda de conceitos e conhecimentos científicos, como afirma Martins (2005):

Seria ingênuo considerar que a formação profissional de professores de ciências deva se restringir a um curso de licenciatura com quatro anos de duração. A formação deve ser contínua, mediante a interação entre instituições formadoras e escolas (MARTINS, 2005, p. 59).

O professor deve sempre buscar aprender mais para ensinar melhor, não que conhecer os conteúdos específicos da área de ciências o deixe mais qualificado, mas também, melhorar sua prática e visão em suas aulas, buscando melhores metodologias, onde deixará de ter uma prática somente expositiva ou por meio exclusivo do livro didático e passará a ter mais atividades significativas como parte para o aprendizado e entendimento dos conteúdos referentes ao mundo natural e o espaço, ter também os questionamentos como caminho para o aprendizado e a investigação como meio para o conhecimento.

As necessidades formativas para o pedagogo enquanto professor dos anos iniciais são incontáveis, visto que este profissional é polivalente e possui suas limitações e necessidades, ou seja, é necessário sempre uma constante e infindável busca de conhecimentos e melhoria para sua prática, onde acreditamos ser as formações continuadas a ferramenta que pode ajudar este profissional a melhorar cada vez mais.

### **AGRADECIMENTOS**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## REFERÊNCIAS

BONZANINI, T. K.; BASTOS, F. **Formação continuada de professores: algumas reflexões.** In: Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências, 7. Anais... Florianópolis, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

LIMA, M. E. C. C.; MAUÉS, E. **Uma releitura do Papel da Professora das Séries Iniciais no Desenvolvimento e Aprendizagem de Ciências das Crianças. Ensaio.** v. 8, n. 2, dez. 2006.

MARTINS, André Ferrer Pinto. **Ensino de ciências: desafios à formação de professores.** 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8342/5998>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** In: Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: [http://sinop.unemat.br/site\\_antigo/prof/foto\\_p\\_downloads/fot\\_4818nova-livvopdf\\_pdf.pdf](http://sinop.unemat.br/site_antigo/prof/foto_p_downloads/fot_4818nova-livvopdf_pdf.pdf) Acesso em: 04 de out. 2019.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Tradução de R. C. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SEIXAS, Rita Helena Moreira; CALABRÓ, Luciana; SOUSA, Diogo Onofre. **A Formação de professores e os desafios de ensinar Ciências.** 2017. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/413>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

## A BAIXA TECNOLOGIA ASSISTIVA A SERVIÇO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

*Data de aceite:* 01/09/2020

*Data de submissão:* 28/05/2020

### **Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos**

Universidade Estadual de Educa o  
Secretaria de Estado da Educa o  
Secretaria Municipal de Educa o de São Luís  
- MA

<http://lattes.cnpq.br/2676229827334575>

<https://orcid.org/0000-0002-8419-5559>

**RESUMO:** Este artigo apresenta recursos classificados como Baixa Tecnologia Assistiva que foram produzidos e aplicados para alunos com Deficiência Intelectual, no Atendimento Educacional Especializado - AEE, desenvolvido em Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola pública da rede estadual de educa o de São Luís, Maranhão. Por meio de uma revisão de literatura analisa a importância do uso da Tecnologia Assistiva para o aluno com Deficiência Intelectual, e em como utiliz la para promover o desenvolvimento da sua autonomia e funcionalidade, no fomento a aprendizagem no contexto da educa o inclusiva. Ao fim das considera es, percebeu-se que a ressignifica o de posturas didático-pedagógicas no desenvolvimento educacional de alunos com Deficiência Intelectual no atendimento especializado, quanto ao emprego do arsenal de artefatos e concep es da Tecnologia Assistiva, fortalece a es e atividades permitindo a articula o dos saberes em inclusão escolar com o cotidiano dos atores envolvidos.

Chega-se   conclusão de que os recursos da Baixa Tecnologia Assistiva contribuem para a constru o e o aprimoramento do saber-fazer inclusivo, no tocante ao ensinar e ao aprender, enriquecendo sobremaneira o desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual no seu processo de escolariza o. Associado a isso, possibilita ao professor do AEE um trabalho mais dinâmico e criativo, que culmina para o fortalecimento de um ensino na perspectiva inclusiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Baixa Tecnologia Assistiva, Deficiência intelectual, Atendimento Educacional Especializado, Educa o Inclusiva.

### **LOW ASSISTIVE TECHNOLOGY AT THE SERVICE OF INTELLECTUAL DISABILITIES IN SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE**

**ABSTRACT:** This article presents resources classified as Low Assistive Technology that were produced and applied to students with Intellectual Disabilities, in Specialized Educational Service - SES, developed in the Multifunctional Resource Room of a public school in the state education network of São Luís, Maranhão. Through a literature review, it analyzes the importance of using Assistive Technology for students with Intellectual Disabilities, and how to use it to promote the development of their autonomy and functionality, in promoting learning in the context of inclusive education. At the end of the considerations, it was noticed that the reframing of didactic-pedagogical postures in the educational development of students

with Intellectual Disabilities in specialized care, regarding the use of the arsenal of artifacts and conceptions of Assistive Technology, strengthens actions and activities allowing the articulation of knowledge school inclusion with the daily lives of the actors involved. It is concluded that the resources of Low Assistive Technology contribute to the construction and improvement of inclusive know-how, with regard to teaching and learning, greatly enriching the development of students with Intellectual Disabilities in their schooling process. Associated with this, it allows the SES teacher to do a more dynamic and creative work, which culminates in strengthening teaching in an inclusive perspective.

**KEYWORDS:** Low Assistive Technology, Intellectual Disability, Specialized Educational Service, Inclusive education.

## 1 | INTRODUÇÃO

A Baixa Tecnologia Assistiva é conceituada como todo e qualquer material que sirva de suporte ou meio para ajudar a pessoa com limitações físicas, intelectuais etc., não exigindo de equipamentos de alta eficácia e inovação surpreendente como os jogos eletrônicos e plataformas digitais. E o próprio professor pode construir para seus alunos observando as necessidades e possibilidades de desenvolvimento para a aprendizagem.

Dessa forma, o objetivo deste estudo compreendeu uma análise sobre a importância no emprego da Baixa Tecnologia Assistiva no AEE para alunos com Deficiência Intelectual, por meio da descrição de experiências exitosas vivenciadas com recursos elaborados para esta finalidade em uma escola da rede pública estadual de educação de São Luís (MA).

Com a revisão de literatura desenvolvida foi possível compreender o conceito de Tecnologia Assistiva, suas classificações e características no Brasil; a compreensão de como se apresentam o AEE e o aluno com Deficiência Intelectual nesse contexto; a reflexão acerca dos principais benefícios no uso da Baixa Tecnologia Assistiva na prática pedagógica do professor do AEE para esse alunado.

Tal motivação para a tessitura desse texto se deve pela necessidade em compartilhar a experiência vivenciada, enquanto docente do AEE na produção e aplicação de atividades com recursos simples para o desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual no contexto escolar. E, notadamente para desmistificar algumas situações que se configuram num obstáculo quanto ao uso da Baixa Tecnologia Assistiva este alunado, no que tange a efetivação da educação inclusiva.

Deste modo, este estudo almeja trazer possibilidades para dar margem a maiores esclarecimentos sobre os devidos usos e benefícios da Baixa Tecnologia Assistiva no contexto educacional, principalmente para o aluno com Deficiência Intelectual. Além disso, pretende esclarecer conceitos e desmitificar estigmas sobre a Tecnologia Assistiva e suas generalizações, explicitando os diversos recursos

produzidos e aplicados.

## **2 I A TECNOLOGIA ASSISTIVA NO CONTEXTO DO AEE: RESPOSTA AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS**

No Brasil, o termo Tecnologia Assistiva - TA é a tradução de *Assistive Technology*, oriundo oficialmente no ano de 1998, como um importante elemento jurídico da legislação dos Estados Unidos da América. O termo Tecnologia Assistiva compreende “[...] todo o arsenal de recursos que de alguma maneira contribui para proporcionar vida independente às pessoas com necessidades especiais” (BERSCH; SCHIRMER, 2005, p. 06).

Esse conceito está diretamente conexo à ideia de acessibilidade, na busca de meios para proporcionar o acesso aos objetos de conhecimento – no caso, oferecidos pela escola – para alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) a Tecnologia Assistiva compreende:

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007).

Conforme Pelosi (2008), o seu uso pode contribuir significativamente para o processo de inclusão escolar, aumentar as possibilidades de sucesso nas formas de interagir e de aprender dos alunos com deficiência quando mediadas pelo Atendimento Educacional Especializado.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o AEE é um serviço de apoio complementar ou suplementar da Educação Especial de caráter obrigatório na escola, em que compete ao professor deste serviço a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para que esses sujeitos, possam participar de todas as atividades, considerando suas necessidades específicas.

É ofertado em espaços físicos denominados de Salas de Recursos Multifuncionais, onde apresenta como atividades a disponibilização de programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização (Língua de Sinais e Sistema Braille) e Tecnologia Assistiva (BRASIL, 2008).

O uso de recursos para propiciar não somente a acessibilidade, mas fundamentalmente a perspectiva de uma vida com autonomia e funcionalidade



do aluno com deficiência é ampliado no Decreto n. 7.611/2011 pontuando que a missão do AEE consiste em “[...] fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem”.

Na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) n. 13.146/2015, a Tecnologia Assistiva recebe destaque por estar presente tanto na obrigação do poder público em garantir seu uso, como na prática pedagógica do docente do atendimento especializado, reforçando que a TA tem como principal função “[...] ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo sua autonomia e participação”.

Deste modo, atuar na perspectiva inclusiva é agir com compromisso para com a educação do aluno com deficiência, onde a Tecnologia Assistiva corresponde um canal que pode possibilitar o aprendizado desse aluno com o mundo ao seu redor, pois representa apenas uma ponte que o professor irá utilizar para conduzi-lo rumo ao seu desenvolvimento e conseqüentemente, a inclusão.

## **2.1 A baixa tecnologia assistiva para o aluno com deficiência intelectual**

A Deficiência Intelectual é considerada um prejuízo que inclui déficits de funcionamento, tanto intelectuais e adaptativos em domínios conceituais, sociais e práticos. O aluno apresenta dificuldades nas funções intelectuais (raciocínio, resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, julgamento e aprendizado acadêmico) que podem limitar o funcionamento em uma ou mais atividades de vida diária (comunicação, participação social e uma vida independente) através de vários ambientes, como casa, escola, trabalho e comunidade (DSM V 2014; ALMEIDA, 2012).

Nesse contexto, o aluno com Deficiência Intelectual precisa de apoios necessários para o desenvolvimento de suas habilidades funcionais e, cognitivas. As possibilidades educativas proporcionadas pela Tecnologia Assistiva facilitam o seu acesso, principalmente quanto aos conteúdos curriculares ministrados no ensino comum (MILANEZ; OLIVEIRA; MISQUIATTI, 2013).

Em relação ao nível de complexidade e custo dos recursos da Tecnologia Assistiva existem os produtos denominados de Baixa Tecnologia (*Low-Tech*) e os produtos de Alta Tecnologia (*High-Tech*). Essa diferença não corresponde em uma maior ou menor funcionalidade ou eficiência a um ou a outro recurso, pois caracteriza apenas a maior ou menor sofisticação dos componentes com os quais esses recursos são construídos e disponibilizados (GALVÃO FILHO, 2012).

Bersh (2013) explicita que os recursos de Baixa Tecnologia Assistiva compreendem recursos mais simples, que sirva de suporte ou meio para ensinar, não requerendo apenas equipamentos específicos. São recursos quase sempre nenhum custo elaborados, a partir de materiais usuais do cotidiano escolar e da reutilização de sucatas e recicláveis, que podem ser construídos pelos professores do AEE.

[...] esse profissional também deve estar disposto a mudar paradigmas e considerar as diferenças individuais de cada aluno. Para tanto, o professor deve receber orientação e apoio quanto às formas adequadas de intervir (do ponto de vista pedagógico e social). Essas condições favorecerão sua flexibilidade de atuação e terão grande importância para a adequação de procedimentos de ensino às necessidades individuais de seus alunos (ALMEIDA, 2012, p. 81).

A atuação dos Professores do AEE, como agentes propulsores da promoção de uma Educação Inclusiva, bem como a compreensão da área da Tecnologia Assistiva e o respectivo uso dos seus recursos e equipamentos se faz necessário, pois conforme a Resolução n. 04/2009, compete a este profissional “[...] ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação”.

Convém ressaltar que o professor do AEE antes de aplicar qualquer recurso, serviço ou estratégia da TA para o aluno com Deficiência Intelectual deve previamente coletar informações sobre o mesmo, a fim de selecionar o recurso adequado as suas necessidades, conforme propõem Sartoretto e Bersch (2010, p. 37):

Quem é o aluno com DI? Quais as suas principais habilidades manifestadas? Quais as necessidades específicas deste aluno, decorrentes da deficiência e ou impostas pelo ambiente familiar? Como está organizado o plano pedagógico do professor da sala comum? Quais barreiras existem à participação e ao aprendizado do aluno nas tarefas escolares? Os materiais pedagógicos utilizados pelo aluno são adequados?.

Em suma, a importância do professor em reconhecer e entender quem de fato é o aluno com Deficiência Intelectual, quais são suas habilidades e potencialidades são aspectos fundamentais para ações interventivas eficazes no processo de ensino e aprendizagem (ALMEIDA, 2012).

### **3 I PRÁTICAS INCLUSIVAS COM A BAIXA TECNOLOGIA ASSISTIVA**

“Estratégias de aprendizagem aluno a aluno oferecem a oportunidade de compreender melhor as pessoas que, por qualquer motivo, são diferentes (maneira de vestir, crenças, língua, deficiências, raça, capacidades)” (ALMEIDA, 2012, p. 104). A cada atendimento para um aluno com Deficiência Intelectual no AEE utilizando recursos simples, tornar-se evidente que a inclusão educacional precisa ser compreendida como um processo que requer de todos os sujeitos envolvidos, empenho.

Convém pontuar que as experiências com a produção de recursos da Baixa Tecnologia Assistiva foram intensas, tendo sido iniciadas em 2016 na rede estadual de educação de São Luís (MA) e penduram até a atualidade em uma escola que

oferta o Ensino Médio nos turnos matutino, vespertino e noturno. No transcorrer desse intervalo de tempo, uma parcela significativa de alunos com deficiência<sup>1</sup> foram atendidos fazendo uso desses materiais.

Quanto em particular aos alunos com Deficiência Intelectual, destacam-se 07 alunos e 07 recursos produzidos, que foram importantes e contribuíram para a ressignificação do próprio atendimento especializado com os mesmos. Reitera-se que para os 07 alunos foram elaborados outros materiais e pensadas diversas estratégias, mas será descrito neste texto apenas os recursos que foram muito utilizados e confeccionados para o perfil de cada aluno, pois houve desempenhos satisfatórios superando expectativas, mesmo com a simplicidades dos materiais.

Antes de iniciar as intervenções no AEE realiza-se uma avaliação diagnóstica inicial com o aluno ingressante, em que onde são avaliadas e estudadas as necessidades e possibilidade de cada um.

Com as informações obtidas, se estrutura um Plano de Atendimento Educacional Especializado ou simplesmente Plano de AEE, instrumento onde serão compostas atividades, objetivos, estratégias e recursos para o aluno a ser atendido. A partir dessa experiência listam-se alguns recursos elaborados para os alunos com Deficiência Intelectual atendidos:

<b>Recursos</b>	<b>Materiais</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Alunos</b>
Jogo da memória Reciclagem	Potes vazios de iogurte, imagens coloridas de itens sobre reciclagem, cola e tesoura.	Desenvolver a percepção, memória e concentração.	J. C. R.
Bingo Frutas	Papel A4, imagens coloridas de frutas, impressão dos nomes das frutas, cola e tesoura.	Relacionar a imagem a sua denominação.	K. M. J. da S.
Dominó formação de palavras	Imagens de objetos diversos, cartolina, cola e tesoura.	Desenvolver a sequenciação lógica, raciocínio e relação imagem - objeto.	B. P. da R.
Cartões dias da semana e meses do ano	Base imantada (ou quadro pequeno imantado), imagens relacionadas ao tema dos cartões, ímãs, papel cartão, cola e tesoura.	Potencializar a noção de tempo e espaço, bem como a compreensão dos dias da semana e dos meses do ano.	T. L. S. R.
Gira palavras	2 rolos de papelão, impressão de palavras (com 3 sílabas), EVA, cola e tesoura.	Desenvolver a linguagem e expansão do vocabulário.	J. da S. S.

<sup>1</sup> O AEE tem como público alvo além dos alunos com Deficiência Intelectual, alunos com deficiência física, visual, auditiva, múltipla, surdocegueira, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades / superdotação (BRASIL, 2008).

Acerte as quantidades	1 Caixa de papelão, EVA, 1 Bola de gude, impressão dos números (01 a 10), potes vazios de iogurte, cola e tesoura.	Desenvolver o raciocínio lógico-matemático; relacionar a representação do número à quantidade; estimular a concentração e coordenação motora.	P. de S. A.
Quebra-cabeça formando palavras	1 Base imantada (ou quadro pequeno imantado), imãs, cartolina branca, impressão de imagens e seus respectivas nomes, cola e tesoura.	Possibilitar a relação imagem-objeto; ampliar o vocabulário; desenvolver a concentração e percepção.	M. S. dos S.

Quadro 01 - Recursos da Baixa Tecnologia Assistiva produzidos para alunos com Deficiência Intelectual

Fonte: produção da autora com base em Guero, Piskorz e Miglioranza (2013).

Há de se considerar que as estratégias de ensino de qualquer recurso pedagógico são fundamentais para alunos com deficiência, isto é, não basta confeccionar o recurso sem antes refletir a sua necessidade e utilidade. Assim, para que determinado procedimento seja desenvolvido Manzini (2005, p. 84-85) sugere os seguintes passos:

1 - Entender a situação que envolve o aluno: escutar seus desejos; identificar características físicas/psicomotoras; observar a dinâmica do aluno no ambiente escolar; reconhecer o contexto social.

2 - Gerar ideias: conversar com usuários (aluno/família/colegas); buscar soluções existentes (família/catálogo); pesquisar materiais que podem ser utilizados; pesquisar alternativas para confecção do objeto.

3 - Escolher a alternativa viável: considerar as necessidades a serem atendidas (questões do educador/aluno); considerar a disponibilidade de recursos materiais para a construção do objeto materiais, processo para confecção, custos.

4 - Representar a ideia (por meio de desenhos, modelos, ilustrações): definir materiais; definir as dimensões do objeto – formas, medidas, peso, textura, cor, etc.

5 - Construir o objeto para experimentação (Experimentar na situação real do uso).

6 - Avaliar o uso do objeto: considerar se atendeu o desejo da pessoa no contexto determinado; verificar se o objeto facilitou a ação do aluno e do educador.

Os recursos expostos no Quadro 01 foram úteis no atendimento especializado aos alunos com Deficiência Intelectual. Grande parte são jogos, que compreendem ferramentas que podem ser muito bem utilizados por todos os alunos, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, independentemente de sua idade, desde que feitas as devidas adequações, em que o “[...] jogo representa uma prática significativa, pois oferece flexibilidade, desafio e exigência de raciocínio, fatores que caracterizam uma aprendizagem construtiva” (OLIVEIRA; BAZON, 2009, p.17).

Abaixo seguem as imagens e descrições dos resultados obtidos com os recursos listados no Quadro 01. A identidade dos alunos, por motivos éticos conforme Resolução n. 510/2016 foi mantida em sigilo, sendo identificados apenas pelas siglas das iniciais dos seus nomes.



Figura 01 - Jogo da memória reciclagem

Fonte: produção da autora com imagens extraídas do google/imagens.

O jogo da memória confeccionado buscou trabalhar o tema Educação Ambiental, em particular o conteúdo políticas de resíduos sólidos, no caso a coleta seletiva e reciclagem com o aluno J. C. R. atendido nos anos de 2016 a 2018. Por ser um tema transversal e constantemente debatido e exposto nas mídias, o aluno demonstrava muito interesse, mas não associava a questão do lixo para a reciclagem.

Para ele qualquer lixo é lixo e, por isso não havia serventia para outras necessidades apenas para ser descartado. Por isso, a adaptação do tema em forma de jogos foi ideal para que o conhecimento explicitado de forma verbal na sala de aula comum se tornasse mais lúdico e inteligível para o aluno na Sala de Recursos Multifuncionais.



Figura 02 - Bingo “Frutas”

Fonte: produção da autora com imagens extraídas do google/imagens.

Essa atividade foi construída com base no interesse da aluna K. M. J. da S., atendida nos anos de 2016 a 2018, demonstrado na avaliação diagnóstica inicial. Ela relatou que adora comer frutas, mas nem sempre recorda os nomes e benefícios das mesmas. Então foram selecionadas imagens das frutas que ela mais gostava e criado este recurso.

De maneira interativa ela foi desenvolvendo a aprendizagem sobre frutas, benefícios para a saúde, entre outros aspectos. Por exemplo, quando se aplicava o jogo, questionava-se: “o caju tem qual vitamina?”. K. M. J. da S. respondia “C, tem vitamina de C”.



Figura 03 - Dominó formação de palavras

Fonte: produção da autora com imagens extraídas do google/imagens.

Esse material foi construído para desenvolver a sequência lógica, bem como a organização das ideias do aluno B. P. da R. Ele foi atendido nos anos de 2017 a 2019. Com esse recurso, ele começou a associar muitas imagens as suas respectivas denominações.

Inicialmente, ele não conseguia entender a composição da palavra sem a imagem junto. Apenas pegava a imagem e pronunciava a palavra, mas quando se mostrava apenas a palavra ela não sabia decodificar o que estava escrito, ou seja, ele memoriza a imagem e o nome.

Feita essa observação, gradualmente ele foi começando a decodificar a palavra escrita e associá-la a sua respectiva imagem. Assim, parou de apenas memorizar a palavra pronta.



Figura 04 - Cartões dias da semana e meses do ano

Fonte: produção da autora com imagens extraídas do google/imagens.

Recursos desenvolvidos e aplicados para a aluna T. L. S. R. Essa aluna iniciou o AEE em 2016 e concluiu em 2018, mas já vinha de outras escolas sem sucesso no desenvolvimento de habilidades conceituais, sociais e práticas. No respectivo ano, ela estava com 27 anos de idade com um histórico de retenções, idas e voltas a escola regular, centros especializados.

Quando começou o AEE na Sala de Recursos, uma das principais queixas na avaliação inicial foi que a aluna não consegue associar a localização espaço-tempo, questão que provocava atrasos e falta na escola. Diante da situação apresentada, este recurso produzido a auxiliou muito, pois foram sendo postos em cada dia da semana ações cotidianas relacionadas ao dia a dia da aluna. E nos meses do ano episódios que ela tinha como específicos de cada mês. Tudo foi pensado para que ele adquirisse uma referência para se situar no tempo e espaço.





Figura 05 - Gira palavras

Fonte: produção da autora com imagens extraídas do google/imagens.

Recurso elaborado para trabalhar a linguagem e ampliação do vocabulário do aluno J. da S. S. Ele foi atendido nos anos de 2018 e 2019. Assim como a aluna anterior, ele vinha de um histórico de retenções, mal comportamento e dificuldades acentuadas de aprendizagem.

A princípio era tímido, sentia dificuldade de se expressar, pedir, falar o que queria fazer. Este recurso serviu de base para outros criados e aplicados para J. da S. S., pois apesar da simplicidade do material, o aluno despertou interesse. Ficava manipulando constantemente o recurso mantendo atenção cerca de 10 a 15 min até montar as palavras.

Na sala comum, o mal comportamento se dava pela incompreensão do aluno aos assuntos abordados, ou seja, pela demora no processamento das informações pelo mesmo. Geralmente são expostos textos longos nos livros didáticos para o aluno com Deficiência Intelectual, fato que se torna um obstáculo, pois com dificuldade de leitura e produção textual, conseqüentemente perdem a concentração.



Figura 06 - Acerte as quantidades

Fonte: produção da autora com imagens extraídas do google/imagens.



Material produzido para trabalhar com raciocínio lógico-matemático para o aluno P. de S. A. Ele foi atendido nos anos de 2017 a 2019. No início se matinha calado e tinha uma aversão a quase tudo que envolvia números. Demonstrava sempre uma reação negativa quando se apresentava qualquer atividade com contagem, operações com números entre outras. Entretanto, ao agregar a ludicidade com a matemática foi percebido que aos poucos, com certa resistência ele começava a demonstrar interesse.



Figura 07 - Quebra-cabeça formando palavras

Fonte: produção da autora com imagens extraídas do google/imagens.

Este material foi indispensável para a aluna M. S. dos S., atendida no período de 2017 a 2019, pois trabalhar a formação de palavras da maneira tradicional com ela estava se tornando algo passivo, incompreensível e motivo de frustração da aluna, em não continuar indo para a escola, conforme relatou a sua responsável.

Utilizando criatividade e ludicidade com este material M.S. dos S., começou a atribuir sentido a imagem exposta e ligá-la a sua denominação. A cada palavra formada, um sorriso se abria no rosto da aluna. Ela chegava a bater palmas para cada palavra que formava e com o tempo foi adquirindo mais autonomia na realização das tarefas.

É interessante explicar que os resultados positivos obtidos com os recursos descritos para os respectivos alunos citados foram processuais, ou seja, transcorreram-se em meses e anos para o aluno associar uma ideia, construir conceitos, desenvolver autonomia, socialização etc., isto é, tudo perpassou por um processo de observação, pesquisa e estudo do aluno de forma individualizada.

Bersch (2013) observa que a Baixa Tecnologia Assistiva ganha espaço no AEE, pois atua na busca com criatividade de alternativas para que o aluno realize o que deseja ou precise, encontrando uma estratégia para que ele possa “realizar

de outro jeito”, aumentando as capacidades de ação e interação, a partir de suas habilidades.

Em concordância com a observação de Bersh (2013), os recursos aqui expostos partem dessa premissa, onde o aluno com Deficiência Intelectual possa, a partir do momento em que recebe uma atividade adaptada realizá-la, consonante a sua necessidade e potencialidade, ou seja, não se faz interessante padronizar determinada atividade, mas sim adequá-la ao contexto do aluno, de forma que essa adaptação lhe desenvolva a independência e habilidade necessária no seu processo cognitivo.

As adaptações foram necessárias nos recursos expostos, pois o objetivo consistiu em favorecer o acesso e realizar as expectativas pessoais dos alunos com Deficiência Intelectual. Além disso, tornaram fundamentais como práticas de intervenção direta no processo de desenvolvimento da aprendizagem desse alunado (MANZINI, 2005).

Assim, a experiência desenvolvida no AEE aos alunos com Deficiência Intelectual há mais de 3 anos na rede estadual de educação de São Luís (MA) se traduzem em momentos ímpares. Então, quando se possibilita uma intervenção pedagógica com a devida compreensão e entendimentos do que significa e propõe a Tecnologia Assistiva de forma geral, o processo entre o ensino comum e a perspectiva inclusiva se estreita, por meio de simples recursos, ganhos altos podem ser possibilitados.

#### **4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Tecnologia Assistiva, por meio de seus recursos de Baixa Tecnologia na prática pedagógica do professor do AEE proporciona passos para a inclusão escolar, levando em consideração as devidas análises sobre a importância da diversificação e adequações de tais recursos no processo de desenvolvimento de alunos com Deficiência Intelectual. A atuação docente é condição elementar para esse fim, pois potencializar as habilidades desses alunos em direção ao sucesso escolar, se traduz numa condição vital para a progressão educativa na perspectiva inclusiva. Quando se trata de Tecnologia Assistiva ainda há muitos obstáculos a serem vencidos, a iniciar pela concepção e significado do próprio termo, que para alguns pode ser algo restrito e inalcançável. Com a experiência descritas e as análises na revisão de literatura foi possível compreender que, os recursos da Baixa Tecnologia Assistiva ilustrados neste estudo se configuram em possibilidades e não ações remediadoras, mas podem representar uma oportunidade para a verdadeira inclusão do aluno com Deficiência Intelectual na sociedade que se quer inclusiva, num contexto de contradições a qual historicamente vive a educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. (Org.) **Deficiência intelectual: realidade e ação**. São Paulo: Secretaria da Educação, Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, 2012.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM V**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BERSCH, R. Introdução à tecnologia assistiva. 2013. Disponível em: [http://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf). Acesso em: 21 maio 2020.

BERSCH, R.; SCHIRMER, C. Tecnologia assistiva no processo educacional. *In: Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. Brasília, DF, Brasil: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2005. p. 87-92.

BRASIL. Comitê de Ajudas Técnicas (CAT). Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa portadora de Deficiência (CORDE). Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH). **Ata da 7ª reunião do, realizada nos dias 13 e 14 de dezembro de 2007**. Presidência da República. Brasília, DF, Brasil.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 18 de novembro 2011.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 2, Brasília, DF, 07 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, SECADI, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 12, Brasília, DF, 08 de abril de 2016.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Portaria n. 142, 16 de novembro de 2006**. Brasília, DF: SEDH, 2006.

GALVÃO FILHO, T. Tecnologia assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. *In: GIROTO, C. R.; POKER, R.; OMOTE, S. (Orgs.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 65-92.

GUERO, M. G.; PISKORZ, R. C. G.; MIGLIORANZA, S. J. Estratégias lúdicas na aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual. In: PARANÁ. Secretaria de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do Professor PDE: Produções Didático-Pedagógicas**. v. 2. Paraná: Secretaria de Educação, 2013.

MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. *In: Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. Brasília, DF: MEC, SEESP, p. 82-86.

MILANEZ, S.; OLIVEIRA, A. A.; MISQUIATTI, A. R. (Orgs.) **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Oficina Universitária, 2013.

OLIVEIRA, F.; BAZON, F. **(Re) Significando o lúdico: jogar e brincar como espaço de reflexão**. Londrina: EDUEL, 2009.

PELOSI, M. **Inclusão e tecnologia assistiva**. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos acessíveis e Comunicação Aumentativa e Alternativa**. Brasília: MEC, SEESP, UFCE, 2010.

## EMPRESARIALISMO & GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE MACEIÓ: UMA ANÁLISE DO DISCURSO

Data de aceite: 01/09/2020

### Adelson Gomes da Silva

PPGE-Universidade Federal de Alagoas (UFAL)  
Secretária Municipal de Educação de Maceió

### Eliane Maria Nogueira Diógenes

Universidade Federal do Ceará (UFC)  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)  
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

**RESUMO:** O presente artigo traz um recorte da pesquisa de doutorado sobre a política educacional de Maceió implantada por meio de uma parceria *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)*. Busca analisar a problemática do empresarialismo-gerencialismo implementado na gestão das escolas municipais que vem perpetrando uma política de padronização do ensino. Toma como referencial teórico-metodológico a *Análise de Discurso* de origem francesa fundada por Michael Pêcheux que articula discurso, linguagem e história, analisando as Sequências Discursivas-SD que desvelam discursos materializados no Guia prático de gestão escolar da Secretaria Municipal de Maceió (2016), que se inscrevem na Formação Discursiva de Mercado marcada por uma racionalidade empresarial/gerencial, em que as Unidades de Ensino são tratadas como empresas comerciais, o ensino como produto, os alunos como clientes e os professores como proletários produtores de massa humana para o mercado de trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Política educacional, discurso, educação, empresarialismo, gerencialismo escolar.

### ENTREPRENEURSHIP & GERENTIALISM IN MACEIÓ PUBLIC EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE SPEECH

**ABSTRACT:** This article presents an excerpt of the doctoral research on the educational policy of Maceió implemented through a partnership with the United Nations Development Program (UNDP). It seeks to analyze the problem of entrepreneurship-managementism implemented in the management of municipal schools that has been perpetrating a policy of standardization of teaching. It takes as a theoretical and methodological reference the Discourse Analysis of French origin founded by Michael Pêcheux that articulates discourse, language and history, analyzing the Discursive Sequences-SD that unveil speeches materialized in the practical guide of school management of the Municipal Secretariat of Maceió (2016), enrolled in the Discursive Market Formation marked by a business / managerial rationality, in which the Teaching Units are treated as commercial companies, education as a product, students as customers and teachers as proletarian producers of human mass for the labor market. job.

**KEYWORDS:** Educational policy, discourse, education, entrepreneurship, school management.

## 1 | INTRODUÇÃO

Com este artigo, pretendemos analisar a política educacional de Maceió/AL denominada de “Política de Implementação de Padrões Básicos de Aprendizagem”, cuja problemática materializa-se no empresarialismo/gerencialismo implementado na gestão das escolas da rede municipal de educação.

A pesquisa traz como espaço temporal os anos entre 2010 e 2019, períodos correspondentes ao processo de elaboração e implementação dessa política pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió - SEMED-Maceió com a colaborador o Programa da Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. Neste contexto, buscamos compreender, a partir da Análise do Discurso, como a gestão das escolas é permeada pelo gerencialismo empresarial dissimulado nos discursos de eficiência, eficácia e efetividade e quais seus efeitos para o trabalho pedagógico nas escolas da rede municipal de educação de Maceió.

Para analisar a problemática discutida, aqui, adotamos o referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso de origem francesa fundado por Michel Pêcheux (2002, 2009), que articula discurso, linguagem e história no processo de construção de sentidos dos discursos dentro das formações discursivas.

Assumimos, como campo teórico epistemológico, os pressupostos da Teoria Crítica com as contribuições do Materialismo Histórico Dialético, articulando os estudos de Pêcheux sobre o Discurso com base nos estudos de Althusser (1985) sobre formação social e ideologia, além das contribuições de Apple (2008) com os estudos sobre currículo e ideologia e Ball (2011) no campo das políticas educacionais.

Trabalhamos com a hipótese de que o modelo de gestão escolar baseado no gerencialismo empresarial adotado pela SEMED vem instrumentalizando cada vez mais o trabalho pedagógico e secundarizando uma formação intelectual crítica, tanto dos docentes como dos discentes.

## 2 | ANÁLISE DO DISCURSO: INCURSÕES NECESSÁRIAS À PESQUISA

A análise de discurso de origem francesa concebe o discurso como um ato histórico que produz sentidos de acordo com as relações sociais estabelecidas dentro de uma determinada formação social. Para Orlandi, os discursos se constroem nas “relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos [...] é efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2013, p. 21). Sendo assim, ao analisarmos um determinado discurso, temos que levar em conta as condições de sua produção, entendida como “contexto sócio-histórico, ideológico” (ORLANDI, 2013, p. 30) são nas formações discursivas onde se produzem os sentidos e efeitos, uma vez que “não há discurso que não se relacione com outros [...]um discurso aponta para outros que o sustentam [...] Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo,

contínuo” (ORLANDI, 2013, p. 39). Para Pêcheux, “[...] as palavras, expressões, proposições etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas: [...]” (PÊCHEUX, 2009, p. 147).

O sujeito do discurso é concebido como um ser histórico, sociável e representa uma posição ideológica. Sendo ele um ser histórico, ocupa posições diferentes, produz discursos diferentes de acordo com a formação discursiva e ideológica as quais está filiado.

Ao se referir ao sujeito do discurso, Florêncio diz que “esse sujeito será constituído através das práticas sociais e ideológicas que darão as bases do complexo psíquico de indivíduo” (FLORÊNCIO, 2009, et. al. p. 43). Portanto, é o sujeito que constrói sua existência a partir de sua interação com a sociedade civil e política, sendo influenciado pela conjuntura social. Nesse sentido, Orlandi (2013, p. 50), remete a uma “forma-sujeito histórica” isso significa dizer que pode assumir “formas diferentes” a depender da conjuntura em que desenvolva sua prática social.

Os sentidos das palavras são produzidos dentro das formações discursivas, para Pêcheux (2009, p. 146), “O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe ‘em si mesmo, mas são determinados por posições ideológicas do sujeito.”.

Partindo dessa concepção torna-se claro que o sentido de um discurso depende do momento histórico em que foi produzido e do lugar que o sujeito do discurso assume quando o produz, “o lugar que o sujeito ocupa é social, político e ideológico”(VASCONCELOS, 2013, p. 64) isso significa dizer que todo discurso é ideológico, pois, em uma sociedade marcada pela luta de classes, os sujeitos assumem diferentes posições produzindo diferentes discursos.

Uma mesma palavra ou expressão pode ganhar sentidos diferentes dependendo do momento histórico e do lugar social que o sujeito assuma quando produzir o discurso. O caráter ideológico do discurso configura-se à medida que se reconhece que os enunciados não têm sentidos em si mesmos, mas ganham sentidos à medida que se filiam a uma Formação Ideológica. Portanto, um mesmo sujeito pode produzir discursos diferentes sobre um mesmo assunto dependendo da posição que ele ocupa no momento em que o produz, pois o discurso pode ser influenciado pelos interesses que ele tem quando o produz.

Sendo a Formação Ideológica que conduz o discurso dos sujeitos, dando-lhe sentidos, é a Formação Discursiva que “determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 2009, p. 147). Ou seja, dependendo do lugar do qual se enuncia, de quando se enuncia e para quem se está enunciando, o sujeito do discurso elege o que dizer e como dizer e quando dizer.

Apropriando-nos desses dispositivos de análise da Análise do Discurso, passamos a analisar os discursos produzidos pela SEMED-Maceió que estão

materializados em seus documentos oficiais sobre o modelo de gestão escolar norteados pelos princípios da eficiência, eficácia e efetividade e seus efeitos no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas.

## 2.1 Gerencialismo e Gestão Escolar da Rede Pública de Ensino

O termo gerencialismo é utilizado para designar o modelo de gestão baseado na racionalidade empresarial que passa a pensar a escola como um empresa, materializado nos discursos de eficiência, eficácia e efetividade que permeia os documentos oficiais da SEMED.

Portanto, buscamos identificar e analisar, por meios dos discursos produzidos acerca do assunto, os sentidos e os efeitos produzidos sobre a gestão escolar nas escolas da SEMED. Para tanto, tomamos, como ponto de partida, duas questões centrais: Que modelo de gerenciamento escolar é esse que a SEMED pretende implementar? Quais os efeitos produzidos por esse modelo de gestão para a educação de Maceió? A hipótese central que levantamos sobre esse modelo de gerenciamento escolar é de que essa política (re)significa a gestão escolar a partir de uma racionalidade empresarial.

Os princípios da “eficiência, eficácia e efetividade”, materializados nos documentos oficiais da SEMED, são apresentados como fio condutor da gestão escolar da rede municipal de educação de Maceió, conforme apresenta as Sequências Discursivas a seguir.

**SD – 1** “Assim, a gestão escolar deve discutir os conceitos de eficiência, eficácia e efetividade em duas dimensões: da escola e da comunidade, considerando, em ambas, os problemas a elas inerentes”. (MACEIÓ, 2016, p. 23).

**SD – 2** “Esta nova etapa da gestão escolar da Rede Municipal de Maceió é precursora de um cenário promissor de maior eficiência, eficácia e efetividade para uma educação de qualidade para todos” (MACEIÓ, 2016, p. 26).

Nas duas sequências acima, são materializados discursos sobre o novo modelo de gerenciamento escolar anunciado pela SEMED, os quais ganham sentidos dentro de uma Formação Discursiva de Mercado a partir de uma racionalidade empresarial dominando os sentidos dos enunciados eficiência, eficácia e efetividade para um discurso educacional em que o modelo da gestão privada é apresentado como solução para os problemas da gestão pública, ou seja, para que a educação pública alcance a excelência de qualidade, as escolas precisam ser administradas como empresas privadas.

O termo gerenciamento representa um modelo de gestão característico do setor privado, dominante no gerenciamento de empresas capitalistas, que tem como finalidade última a acumulação de capital que se dá principalmente por meio da exploração do trabalho. A incorporação desse termo no campo da educação não é



algo novo, muito menos um fenômeno da política local, ele surge em um contexto de avanço da ideologia neoliberal na educação. Nele o setor público passa a ser considerado e regido a partir dos princípios da empresa privada.

Ball (2011), ao analisar as transformações ocorridas nas políticas educacionais do Reino Unido no início do século XXI, destaca que houve transformações nos princípios da organização no setor público, que incorporou o discurso do “empreendedorismo” em uma nova forma de regulação do Estado a partir dos ideários de neoliberalismo, cuja estratégia envolve “privatização, liberalização e uma imposição de critérios comerciais em algum setor estatal residual” (JOSSOP, 1994, p. 30 *apud* BALL, 2011, p. 23). Ball (2011, p. 24) destaca ainda, que “os pontos – chave da ligação entre a reestruturação e a reavaliação (ou redirecionamento ético) do setor público são os discursos de excelência, efetividade e qualidade, bem como a lógica e cultura do novo gerencialismo”.

As características apontadas por Ball são percebidas nos discursos e nos procedimentos adotados no processo de elaboração e implementação da atual política educacional de Maceió.

Já na fase de elaboração dessa política, o discurso do gerenciamento empresarial na gestão escolar se materializa em documentos sobre o planejamento educacional. No documento “Planejamento das ações da Diretoria Geral de Ensino - DIGEN, 2013”, os diversos setores internos como coordenações de ensino e as escolas eram tratadas como Unidades Gerenciais. Nessas Unidades o planejamento das ações deveria levar em consideração “os fornecedores; os insumos; a missão da Unidade; os processos; os produtos a serem ofertados e os clientes consumidores.

No referido documento, os termos da administração privada do setor empresarial são reproduzidos para o campo da administração educacional, em que os “fornecedores” são os órgãos (empresariais) ligados à SEMED e ao Ministério da Educação (MEC) que de certa forma financiam as atividades educacionais, ou “fornecem” as condições para o funcionamento das escolas, seja do ponto de vista financeiro ou regulatório. Os insumos são considerados os documentos oficiais produzidos para serem “consumidos” pelas escolas, tais como: Diretrizes de Ensino, leis que regulamentam o funcionamento da educação e os recursos materiais para a manutenção do ensino. A missão da Unidade Gerencial é apresentada como a de “planejar, acompanhar e avaliar os resultados”, ou seja, a função da Secretária de Educação do município de Maceió é apresentada como sendo de controlar os processos pedagógicos, que por sua vez são apresentados como sendo os meios para a efetivação do ensino, tais como o planejamento pedagógico, a formação continuada dos servidores, o acompanhamento e monitoramento das práticas pedagógicas e a avaliação dos resultados. Os produtos são apresentados como o resultado do trabalho pedagógico, que em última instância é o ensino “entregue” aos alunos, que

são tratados como clientes.

Esses discursos se inscrevem na Formação Discursiva de Mercado em que a educação passa a ser uma mercadoria como outra qualquer e como tal exige uma relação direta entre quem oferta e quem consome. A respeito disso, Saltman (2011, p. 72), afirma que nesse modelo de gestão “(...) os alunos tornam-se, principalmente, consumidores da educação e clientes dos professores (...), os professores tornam-se executores de serviços, e não intelectuais críticos; o conhecimento se torna uma unidade discreta de um produto que pode ser trocado por empregos.

Outro documento oficial que materializa discursos sobre o gerencialismo escolar são as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (2014) quando estabelecem as características de uma política educacional focada na criação de padrões básicos de aprendizagem que têm como principais características a universalização do currículo por meio de estabelecimento de rotinas, monitoramento e mensuração de resultados, conforme exposto nas SD a seguir.

**SD – 3:** Ao assumir a gestão da Educação de Maceió, nos debruçamos em estudar e trabalhar na elaboração de padrões mínimos para reger a dinâmica da escola e a administração da educação. [...] Neste processo, um dos primeiros passos para a padronização foi a elaboração de Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (SEMED, 2014).

**SD – 4:** quanto aos aspectos pedagógicos cabe definir uma política de formação continuada vinculada à implementação dos padrões básicos de aprendizagem e de ensino nas escolas, à implantação de um modelo de gerenciamento escolar, à qualificação dos profissionais para realização das atividades inerentes às suas funções institucionais e à produção de matérias de apoio a execução das atribuições dos profissionais da escola (SEMED, 2014, p. 22)

**SD – 5:** a implantação dos padrões básicos de aprendizagem e de ensino requer garantias institucionais quanto ao acompanhamento, apoio, monitoramento e avaliação dos resultados junto às escolas. (SEMED, 2014, p. 23)

As Sequências Discursivas 3, 4 e 5 materializam discursos sobre um modelo de gestão em uma política educacional de padronização do currículo escolar. Nesses discursos é possível observar nos termos “padronização”, “modelo de gerencialismo escolar”, “monitoramento” e avaliação dos resultados”, uma racionalização a partir da lógica de mercado, onde tudo se torna mercadoria e se estabelece relações com base nos códigos de consumo. Saltman apresenta as principais características desse modelo de gestão aplicada na gestão escolar, diz o autor:

O modelo empresarial aparece nas escolas no impulso à padronização e à rotina sob a forma de ênfases em padronização do currículo, padronização dos testes, instrução baseada em métodos, desabilitação dos professores, lições programadas e uma série de

abordagens que visam a “execução eficiente” do ensino (...) O modelo empresarial parte do princípio de que o ensino, como a produção nas fábricas, sempre pode ser acelerado e tornado mais eficiente por meio de modificações técnicas e de incentivos aos professores e aos alunos, tais como bônus em dinheiro (SALTMAN, 2011, p. 71-72).

As características do modelo empresarial de gestão têm sido adotadas na política educacional da SEMED e isso fica evidente na tentativa de padronização do currículo por meio da implementação da rotina da prática de ensino, passando pela implementação de “lições programadas” e a instrumentalização do trabalho pedagógico por meio da implementação de técnicas e incentivo aos professores e diretores com bônus.

Um exemplo da evidência do modelo empresarial de gestão na SEMED por meio do estabelecimento de rotinas que podem ser encontradas nos procedimentos utilizados nos programas de correção de fluxo escolar por meio dos Programas Se Liga e Acelera do Instituto Airton Senna que estabelece uma rigorosa rotina de sala de aula com lições programadas e acompanhadas de instrumentos de monitoramento do trabalho do professor, principalmente na figura do “professor mediador” que tem como principal função o monitoramento do trabalho do professor. As lições programadas desenvolvem a função de padronização do ensino uma vez que os livros de lições são usados em todas as partes do país trabalhando os mesmos conteúdos, com a justificativa da defesa do direito da aprendizagem de “base comum”.

Outra característica do modelo empresarial de gestão na educação de Maceió é a prática de incentivos por meio de bônus em dinheiro para as escolas e troféus para professores e alunos. Recentemente a prefeitura de Maceió criou um prêmio em dinheiro para as escolas que alcançaram notas elevadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, com o discurso de excelência, classificando as escolas e junto com ela a gestão, os professores e todos os funcionários em competentes ou incompetentes. Há alguns anos, a SEMED criou o troféu de desempenho das escolas no IDEB e os seminários de “experiências exitosas” que são apresentadas como modelo de boas práticas de ensino. Todo esse discurso de excelência, eficiência e competência leva esses sujeitos a uma condição de assujeitamento ideológico assumindo a posição de autorresponsabilidade pelo sucesso ou fracasso da política educacional.

Para Ball (2011), o discurso e a prática de incentivo a professores por desempenho acabam por criar uma armadilha em que os professores e gestores assumem a responsabilização pelo fracasso e pela disciplina de seu próprio desempenho. “Assim, por meio desses esquemas, professores são apanhados em uma armadilha, assumindo a responsabilidade por sua própria disciplinarização”

(BALL, 2011, p. 86).

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sobre o gerencialismo escolar presente na gestão educacional de Maceió e suas consequências no trabalho pedagógico das escolas é parte de uma reflexão inicial acerca da problemática da política de padronização da aprendizagem implementada pela SEMED nos últimos anos tendo como colaborador o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD.

Diante da análise inicial dessa política, é possível dizer que as tentativas de padronização dos currículos escolares contribuem mais para a legitimação do fracasso escolar dos mais excluídos do que para a melhoria da qualidade da educação; que a atuação dos organismos internacionais nas políticas educacionais tem contribuído para implementação do gerencialismo empresarial na gestão pública e que a padronização do ensino em Maceió está mais focado na instrumentalização do trabalho pedagógico e menos em uma formação intelectual crítica dos docentes.

### REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira, 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

APPLE, Michael W. **Educação crítica: análise internacional**/ Michael W. Apple, Wayne Au, Luís Armando Gandin; tradução: Vinícius Figueira; revisão técnica: Luís Armando Gandin. – Porto Alegre: Artmed, 2011.

BALL, Stephen J. & MAINARDES, Jeferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

FLORÊNCIO, Ana Maria Gama. [et al.] **Análise do discurso: fundamentos & práticas**. Maceió: EDUFAL, 2009.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental Rede Pública Municipal de Maceió**. – Maceió, 2014.

\_\_\_\_\_, Secretaria Municipal de Educação. **Guia prático de gestão escolar da rede municipal de ensino de Maceió: orientações para a formação continuada de gestores escolares** / [Secretaria Municipal de Educação]. – Maceió: Editora Viva, 2016.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 10 ed. – São Paulo, Cortez, 2008.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 11ª ed. Campinas: Pontes / Editores, 2013.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de discurso**. 3ª ed. textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. 4ª ed, Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

SALTMAN, Kenneth J. **A “corporatização” e o controle das escolas**. In: APPLE, Michael W. Educação crítica: análise internacional. – Porto Alegre: Artmed, 2011.

VASCONCELOS, Rita Magna de Almeida Reis Lôbo de. **A educação mudando o Brasil**: uma abordagem discursiva da propaganda oficial. (Orgs.). Rita Magna de Almeida Reis Lôbo de Vasconcelos, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante. Maceió: EDUFAL, 2003.

# CAPÍTULO 18

## O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E SEU OLHAR DIRECIONADO PARA O MERCADO

*Data de aceite: 01/09/2020*

*Data de submissão: 26/05/2020*

### **Maria das Graças Correia Gomes**

Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)  
Campus Zumbi dos Palmares  
União dos Palmares – Alagoas  
<http://lattes.cnpq.br/5141107403035255>

### **Wellyngton Chaves Monteiro da Silva**

Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)  
Campus Edmilson de Vasconcelos Pontes  
Maceió – Alagoas  
<http://lattes.cnpq.br/0083643052888832>  
<https://orcid.org/0000-0001-8267-5850>

Publicado originalmente nos Anais do IX Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas (EPEAL), em 2019, sob o título “Sistema de avaliação da educação básica brasileira: um olhar direcionado para o mercado?”. Este capítulo é resultado de pequenas alterações do texto original.

**RESUMO:** O artigo se propõe a refletir as reformas ocorridas no Estado brasileiro a partir da década de 1980, com destaque às reformas educacionais na América Latina que impulsionaram para a organização de políticas educacionais que permitissem um maior controle sobre a escola pública no Brasil. Uma dessas políticas são as avaliações sistêmicas da educação básica, que com indicadores por escola revelam o nível de aprendizagem dos estudantes, modelo este que é defendido por organizações como o Movimento

Todos Pela Educação e as diversas Fundações e Institutos de sua base de apoio, que interferem diretamente nas escolas públicas no país, com pacotes prontos e soluções salvacionistas para melhorar a educação a partir da proposta de formação para o mercado. Por fim, discute-se a avaliação externa como forma de controle social, ao tempo em que precisa ser um instrumento de avanço do processo educacional e primordial para a elaboração de políticas educacionais que visem a formação e a emancipação do cidadão com vistas à transformação social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Reformas educativas, Políticas educacionais, Avaliação Sistêmica.

### THE BASIC EDUCATION ASSESSMENT SYSTEM IN BRAZIL AND ITS LOOKING AT THE MARKET

**ABSTRACT:** The article aims to reflect the reforms that took place in the Brazilian State since the 1980s, with an emphasis on educational reforms in Latin America that led to the organization of educational policies that would allow greater control over public schools in Brazil. One of these policies is the systemic assessments of basic education, which with indicators per school reveal the student's level of learning, a model that is defended by organizations such as the “All for Education Movement” and the various Foundations and Institutes of its support base, which directly interfere in public schools in the country, with ready-made packages and salvationist solutions to improve education based on the training proposal for the market. Finally, external evaluation is discussed as a form of

social control, at a time when it needs to be an instrument of advancement of the educational and primordial process for the elaboration of educational policies aimed at the formation and emancipation of the citizen with a view to social transformation.

**KEYWORDS:** Educational reforms, Educational policies, Systemic Assessment.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo reflete de que forma a avaliação sistêmica se tornou uma política educacional no Brasil e quais os fatores que interferiram para a criação de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Sabe-se o quanto é importante um processo de avaliação, uma vez que toda ação precisa ser avaliada para saber quais os caminhos que devem ser percorridos para que aquilo que foi avaliado avance. A perspectiva defendida é de uma avaliação em seu caráter emancipatório, que envolve desde a descrição, percorrendo a análise e, por fim, a crítica de uma dada realidade com vistas a transformá-la (SAUL, 2006).

O que se percebe, contudo, é uma política de avaliação baseada em resultados, com ênfase no rendimento do aluno, mediante testes padronizados e universais, que a nível global faz uma comparação entre sujeitos de diversos países, a exemplo do PISA (*Programme for International Student Assessment* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). No Brasil, há o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que envolve três processos avaliativos: ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica, que envolve estudantes de escolas públicas e privadas, por amostragem; ANRESC – Avaliação Nacional de Rendimento Escolar, conhecido como Prova Brasil, em que são avaliados os estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental das escolas públicas; e ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização, com alunos do 3º ano do ensino fundamental.

Não obstante, vale observar que esse processo é o resultado de uma construção que vem sendo elaborada há algum tempo. Moraes (2004) destaca a crise do capitalismo nas décadas de 1970 e 1980 e a mudança que ocorreu com a chegada de Ronald Reagan (nos EUA) e Margareth Thatcher (na Inglaterra) ao poder, com reformas orientadas para e pelo mercado. Assim, nos anos 1980 tem início a era da globalização, com ações de transnacionalização dos negócios, financeirização da riqueza, reformas estruturais para retirar do Estado o papel de coordenador dos fatos sociais para atribuí-los ao mercado. Toda essa conjuntura mundial, com mudanças tão significativas nos países centrais (Estados Unidos e Inglaterra), interferiu nos países periféricos e semiperiféricos.

No seio destas reformas os organismos internacionais e as agências financiadoras colocavam condições para liberação de recursos, dentre elas, políticas educacionais que buscassem uma melhor qualidade do ensino. Dale

(2004) denomina de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação. Diante dessa agenda uma das políticas educacionais adotadas pelo Estado brasileiro foi o de criar um sistema de avaliação.

Serão expostas neste artigo algumas discussões teóricas que revelam como as agências multilaterais têm interferido na educação brasileira, determinando os parâmetros de qualidade de ensino, no qual se reflete nas políticas de avaliações.

No caso do Estado brasileiro em relação às políticas de avaliação, de certa forma, o controle e a regulação dessa política educacional são feitos pelo Estado. Algo que também está relacionado ao interesse em políticas educacionais que vislumbrem a possibilidade da preparação do sujeito para o mundo globalizado, com competências e habilidades para o acesso ao mercado de trabalho. Percebe-se que a maioria dos programas e políticas educacionais adotados pelos países da América Latina, inclusive no Brasil, são vinculados aos interesses do mercado, defendidos pelas agências multilaterais que direcionam os programas e projetos das fundações, institutos e movimentos em prol da educação.

## **2 I EDUCAÇÃO PARA O MERCADO: FUNDAÇÕES E INSTITUTOS EM PROL DESSA EDUCAÇÃO**

Em 2006 tem início o Movimento Todos pela Educação, e com o passar dos anos, ganha força e apresenta diversas metas para a educação, contando com diversas Fundações e Institutos que passam a interferir diretamente nas escolas públicas em todo o Brasil. Esses organismos crescem assustadoramente no ano de 2016, logo após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Ao mesmo tempo que se estabelecem como um poder paralelo de definição dos rumos da educação no país, definem para si uma imagem de isenção político-partidária, de lisura e de preocupação com a educação do país, e nesse aspecto, Orso (2017, p.66) destaca:

[...] as fundações e institutos que estabelecem a pauta e assessoram a reforma educacional, como Fundação Itaú, presidida por Alfredo Egydio Setubal; Instituto Unibanco, presidido por Pedro Moreira Sales, a Fundação Lemann, de Jorge Paulo Lemann (mais rico do Brasil e 19º do mundo); Instituto Inspirare, presidido por Bernardo Gradim; Todos pela Educação, presidido por Jorge Gerdau; Instituto Natura, fundado por Antônio Luiz Seabra; Instituto de Co-responsabilidade pela Educação, presidido por Marcos Magalhães, amigo pessoal do ministro da educação. Muitos dos quais, são acusados de lavagem de dinheiro, corrupção e de possuir contas em paraísos fiscais. E, por incrível que pareça, diferentes de estudantes e professores que resistem ao retrocesso e são criminalizados, estes não são vistos como partidários. Ao contrário, são considerados como os grandes interessados “na educação e do país”.

Essas fundações e institutos vêm interferindo nas secretarias de educação em



todo o país, com pacotes prontos apontando soluções salvacionistas para melhorar a educação e traz em suas pretensões a preparação para o mercado. Valorizam dois componentes curriculares que são considerados, pelo mercado, essenciais para o educando, a língua portuguesa e a matemática, disciplinas que são exigidas na prova SAEB para o cálculo do Índice da Educação Básica (Ideb). Como aponta Orso (2017), se só forem ensinar Língua Portuguesa e Matemática é provável que os índices aumentem, e para o atual governo isso é sinônimo de melhoria da educação, numa proposta de formação de submissão e adestramento ao mercado.

Dessa forma, as políticas educacionais são determinadas por estas fundações e institutos, com o intuito de oferecer receitas prontas aos/as professores/as que não precisam mais se preocupar em planejar suas atividades, restando apenas seguir os manuais, anulando a liberdade de pensar e de criar o seu próprio planejamento e, como consequência, preparar seus educandos da forma estabelecida por estes organismos na defesa de uma política neoliberal, para atendimento as exigências das agências multilaterais. Na verdade, parte-se do princípio da incapacidade mesma do professor em desenvolver e estabelecer suas atividades em consonância com as reais necessidades de seus estudantes, em diálogo com as bases mínimas exigidas para a sua formação.

Nesse sentido, estas ações são políticas educacionais voltadas ao mercado que tentam apagar a memória (com a exclusão das ciências humanas desse contexto) e o mínimo de possibilidade e de capacidade crítica, impedindo que os educandos pensem e tenham atitudes de reação e lutem diante de todos “os ataques, de acordo como o ‘novo’ espírito positivista da ‘ordem e progresso’ – uma nova forma de viabilizar a escola ‘sem’ partido e a ‘lei da mordação’, adequadas ao mercado” (ORSO, 2017, p.68). Dentre essas políticas para o mercado, há o sistema de avaliação como integrante das reformas educacionais, tanto no Brasil, como na América Latina.

## **2.1 Reformas educacionais na América Latina e no Brasil: O sistema de avaliação como política educacional**

Para Casassus (2001), as reformas educacionais na América Latina ocorreram em dois ciclos, o primeiro na década de 1960, com a expansão dos sistemas educativos; e o segundo, o atual ciclo, com processos mais complexos incluindo temas como gestão de sistemas e qualidade. O mesmo autor apresenta ainda cinco marcos, a partir da década de 1990, dessas reformas, com conferências e reuniões que apontavam metas para a educação dos países da América Latina e Caribe, dentre as quais, destacam-se: fortalecer a educação básica em relação ao aprendizado, processo de descentralização, passagem da ênfase da quantidade pelo da qualidade, maior investimento na educação, ações que melhorassem o nível

de qualidade de aprendizagem; a nível macro a criação de um sistema nacional de avaliação, e a nível micro, a atenção para a escola e seus processos e, por fim, o currículo, com a possibilidade de apresentar o diverso e o comum.

Ao pesquisar a homogeneidade e heterogeneidade nos sistemas educacionais do Brasil, Chile, México e Argentina, Krawczyk e Vieira (2006) levantam a hipótese de que o centro da reforma não foi a instituição escolar, e sim, o governo central. E acrescentam que ao longo dos anos 1990 instaurou-se na América Latina um novo modelo de organização e gestão do sistema e suas instituições. Neste modelo envolve a necessidade de adequação da gestão da educação pública às mudanças da lógica de regulação instaurada pelo novo estágio do capitalismo. E em relação ao Brasil, as autoras acrescentam:

*(...) criou-se no país uma lógica de recentralização do poder no governo central, mediante um conjunto de normatizações (como o sistema de avaliação nacional e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef) que passou a regular a implantação da municipalização (KRAWCZYK; VIEIRA, 2006, p. 679, grifos nossos).*

Nesse cenário mundial, com inúmeras exigências de políticas educacionais com vistas a melhoria da educação, o Brasil cria, em 1990, o Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (SAEB), que nas avaliações externas tem como base habilidades e competências nas áreas de língua portuguesa (leitura) e matemática (resolução de problemas), que posteriormente, em 2007, iriam gerar indicadores por escola.

Ainda, dentro das reformas educacionais ocorridas na década de 1990, Shiroma, Campos e Garcia (2011) analisam o documento “Todos pela educação: rumo a 2022” e que revela a educação como principal mecanismo de mudança cultural na relação Estado e sociedade civil e o envolvimento do empresariado nesse pacto para uma organização na vida social. E para galgar essa qualidade da educação, “qualidade na perspectiva empresarial agora é reduzida aos resultados de aprendizagem, medidos através dos testes de rendimentos e pela avaliação das performances dos estabelecimentos escolares” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2011, p. 238), necessitaria a criação de mecanismos de avaliação de resultados e a responsabilização de todos os envolvidos, direta ou indiretamente na instituição escolar, para realizar as mudanças necessárias.

Todas essas reformas nas políticas educacionais circunscrevem-se para a criação de um sistema de avaliação da Educação Básica como uma forma de regulação do Estado para com a educação formal. Não se quer com isto desconsiderar a importância do Brasil em implantar um sistema de avaliação, pois é visível que muitas políticas educacionais surgiram depois que foram divulgados

os indicadores dos Estados, municípios, e principalmente, por escola. No entanto, o que se presencia, na maioria dos estados e municípios, são políticas educacionais relacionadas à bonificação, prêmios ou castigos.

No que diz respeito ao Sistema Nacional de Avaliação, o que se vê é a vinculação da gestão da escola ao desempenho escolar dos estudantes. A escola se vê pressionada a obter melhores índices. Nesse contexto, obter um melhor aproveitamento nos exames é o fator unívoco da qualidade do ensino nas escolas públicas. Assim, o que deveria servir como um dos mecanismos de melhoria de desempenho dos estudantes, como forma de propor ações que visassem alcançá-los naturalmente como algo comum ao currículo, torna-se a única direção no trabalho com os estudantes, com o intuito da obtenção dos resultados.

### **3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Faz-se salutar proporcionar a todos os estudantes de escolas públicas, conhecimentos relevantes tanto para inseri-lo no mercado de trabalho, como para a sua vida, enquanto cidadãos. Nessa perspectiva, a escola tem a autonomia de selecionar os conhecimentos necessários para a vida do estudante, o que se evidencia no poder local da escola. Como reforça Vieira (2011, p.126) “[...] também a escola é compreendida como esfera do poder local, onde pessoas diversas se encontram para levar adiante não apenas a cotidiana tarefa de ensinar e aprender, como também a função de formar cidadãos para a convivência em sociedade”.

Apesar de toda pressão por melhores índices, as escolas são aptas para direcionar conhecimentos dos seus educandos tanto para que tenham êxito nos exames externos, como para utilizá-los em sua vida cotidiana, a fim de galgar uma transformação social.

Vale destacar que todo processo de avaliação é importante quando é para o aprimoramento do próprio processo, assim como para o crescimento dos envolvidos, a partir de um referencial que se deve buscar alcançar para melhorar cada vez mais. Com as avaliações em larga escala houve condições de conhecer melhor o sistema educativo brasileiro, perceber o quanto os estudantes de escolas públicas necessitam, ainda, de uma melhor preparação. Todavia, é preciso ter clareza que essas avaliações devem servir como aliada da escola pública, e não como mais uma adversária.

Como se pôde verificar neste capítulo, as pressões internacionais contribuíram para a criação das avaliações externas, bem como as formas gerencialista e meritocrática dessas políticas influenciaram expressivamente as políticas educativas no Brasil, com a valorização de resultados que incentivam a competitividade entre as escolas, estimulando assim o individualismo. No entanto,

cada país pode reinterpretar e criar políticas educacionais relacionadas à realidade da sua população, sem que seja obrigatoriamente igual aos outros países, rompendo a lógica de modelos universais, que efetivamente não dão conta da diversidade, das especificidades e necessidades locais.

É preciso repensar o sistema de avaliação da educação básica levando em consideração a realidade brasileira, ouvindo estudiosos e pesquisadores que vêm se dedicando a estudos na área, em que coletivamente se possa pensar em uma avaliação que leve em consideração as variações socioeconômicas dos estudantes, o lugar onde as escolas funcionam, as necessidades de cada escola e uma política de valorização dos profissionais da educação, traçando uma trajetória com o intuito de uma educação de qualidade.

Contudo, é preciso ter claro que a avaliação se faz necessária como caminho para melhorar o ensino e conseqüentemente a educação, afinal de contas, a partir do momento que se há investimento público, é natural e necessário que haja uma prestação de contas à sociedade sobre os resultados desse investimento. No que se configura como uma forma de controle social.

Nesse contexto, a avaliação deverá ser um instrumento de avanço do processo educacional e primordial para a elaboração de políticas educacionais que visem a formação e a emancipação do cidadão com vistas à transformação social, e não apenas como regulação, prestação de contas e responsabilização.

## REFERÊNCIAS

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n° 114, 2001.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação?”. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, ago. 2004.

KRAWCZYK, Nora R; VIEIRA, Vera L. Homogeneidade e heterogeneidade nos sistemas educacionais: Argentina, Brasil, Chile e México. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 36, n. 129, 2006.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. Globalização e políticas públicas: vida, paixão e morte do Estado nacional? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, ago. 2004. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 09 out. 2019.

ORSO, Paulino José. Educação em tempos de golpe, ou como avançar andando para trás. **Germinal: Marxismo e educação em debate**. Salvador, v. 9, n. 1, p. 50-71, abril, 2017. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21735/14339>>. Acesso em: 08 out. 2019.

SAUL, Ana Maria A. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 7ª edição, São Paulo: Cortez, 2006.

SHIROMA, E. O; CAMPOS, R. F; GARCIA, R. M. C. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, pp. 222-247.

VIEIRA, Sofia L. Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões. **RBPAE**, v.27, n.1, p. 123-133, jan./abr. 2011.

## SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA EDUCAÇÃO JURÍDICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 26/05/2020

### **Camila Bernardino de Oliveira Lamas**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais –  
Campus Rio Pomba - IFSUDESTEMG  
Rio Pomba - MG  
<http://lattes.cnpq.br/3671836934029533>

### **Marcos Pavani de Carvalho**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais –  
Campus Rio Pomba – IFSUDESTEMG  
Rio Pomba - MG  
<http://lattes.cnpq.br/7751189752028275>

**RESUMO:** Este trabalho possui o objetivo de apresentar um produto educacional denominado “caderno de sequências didáticas para educação jurídica no ensino médio integrado”, fruto de uma pesquisa do mestrado em educação profissional e tecnológica (ProfEPT) intitulada “aproximações entre educação jurídica e ensino médio integrado: proposta de sequências didáticas para uma formação cidadã e ética”, que justificou-se, a partir das características históricas da educação profissional no Brasil, na importância de se garantir, no ensino médio integrado (EMI), uma formação omnilateral aos educandos, considerando-os para além do papel de aluno, como sujeitos sociais. Neste contexto, a educação jurídica no EMI possui o potencial de contribuir para a formação

de alunos conhecedores de seus direitos e deveres e, portanto, críticos e conscientes de seu papel social. Assim, o objetivo geral de referida pesquisa consistiu em propor e analisar possibilidades de inserção da educação jurídica no EMI com vistas a uma formação cidadã e ética por meio da elaboração, aplicação e avaliação de sequências didáticas. Como resultado foi elaborado um caderno de sequências didáticas. Referido produto educacional, para além da temática abordada, apresenta uma perspectiva metodológica voltada para a realização de práticas que visem à integridade da formação dos sujeitos. Dessa maneira, as práticas nele propostas visam à formação de pessoas participativas e comprometidas com o processo de transformação social, consistindo, portanto, em uma importante ferramenta, capaz de oferecer aos docentes de Direito que trabalham no âmbito da educação profissional e tecnológica uma nova perspectiva de exploração desta ciência em seu caráter formador.

**PALAVRAS - CHAVE:** ProfEPT, Educação jurídica, Ensino médio integrado, Sequências didáticas.

### **DIDACTIC SEQUENCES FOR LEGAL EDUCATION IN INTEGRATED MIDDLE SCHOOL**

**ABSTRACT:** This work has the objective of presenting an educational product called “notebook of didactic sequences for legal education in integrated middle school”, the result of a research by the master in professional and technological education (ProfEPT) entitled “approaches between legal education and

integrated middle school: proposal of didactic sequences for a citizen training and ethics ”, which was justified, based on the historical characteristics of professional education in Brazil, on the importance of ensuring, in integrated middle school (EMI), an omnilateral formation to the students, considering those beyond the role of student, as social subjects. In this context, legal education at EMI has the potential to contribute to the training of students who are aware of their rights and duties and, therefore, critical and aware of their social role. Thus, the general objective of the referred research was to propose and analyze possibilities of insertion of legal education in EMI with a view to a citizen and ethical formation through the elaboration, application and evaluation of didactic sequences. As a result, a didactic sequence notebook was prepared. Said educational product, in addition to the theme addressed, presents a methodological perspective aimed at carrying out practices aimed at the integrity of the subjects’ training. In this way, the practices proposed in it aim at the formation of participative people and committed to the process of social transformation, therefore consisting of an important tool, capable of offering Law professors working in the field of professional and technological education a new perspective exploration of this science in its formative character.

**KEYWORDS:** ProfEPT, Legal education, Integrated middle school, Didactic sequences.

## 1 | A ORIGEM DO CADERNO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

O caderno de sequências didáticas para a educação jurídica no ensino médio integrado foi elaborado para o curso técnico integrado em zootecnia e é um produto educacional fruto da pesquisa intitulada “ Aproximações entre educação jurídica e ensino médio integrado: proposta de sequências didáticas para uma formação cidadã e ética” no âmbito do mestrado profissional em educação profissional e tecnológica ( ProfEPT) do IF Sudeste MG – *Campus* Rio Pomba e é destinado a docentes de direito que trabalham com educação profissional e tecnológica.

Como justificativa para referida pesquisa cumpre destacar que a educação profissional no Brasil, desde suas primeiras manifestações, a partir do século XIX, esteve ligada ao assistencialismo e à formação dos filhos da classe trabalhadora para o trabalho manual (MOURA, 2007). Assim, a educação apresentava um caráter dual, com distinção entre o percurso formativo dos filhos da classe trabalhadora daquele oferecido aos filhos das elites, haja vista que para estes, o ensino destinava-se ao trabalho intelectual.

Ao longo do tempo, inobstante as alterações legislativas visando pôr fim a referida dualidade, esta se mantinha nos currículos (MOURA, 2007). Assim, a educação profissional restringia-se a uma formação pragmática, que atendia aos interesses imediatos do mercado de trabalho.

Visando romper com esta dualidade da educação e proporcionar aos jovens que, em sua maioria, precisam ingressar no mundo do trabalho de maneira precoce,

uma formação que lhes possibilite uma ampliada leitura do mundo, em oposição à formação profissional voltada aos exclusivos interesses do mercado, o ensino médio integrado apresenta-se como uma relevante alternativa para essa travessia, a partir de uma perspectiva de formação humana integral (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

Neste contexto, com vistas a contribuir para a edificação de uma educação profissional e tecnológica cujo fim precípua seja o pleno desenvolvimento do educando, a educação jurídica, nesta modalidade de educação, poderá levar aos alunos conhecimentos acerca de seus direitos e deveres, contribuindo, assim, para o desenvolvimento cidadão e ético destes sujeitos, tornando-os críticos e conscientes de seu papel social.

Isto posto, o objetivo geral da pesquisa foi propor e analisar possibilidades de inserção da educação jurídica no ensino médio integrado com vistas a uma formação cidadã e ética, por meio da elaboração, aplicação e avaliação de sequências didáticas aplicadas no âmbito de um projeto de ensino de maneira articulada à disciplina de sociologia.

No que tange ao referencial teórico, baseou-se nos estudos relativos à Educação Profissional no Brasil e as contribuições da educação jurídica para uma formação cidadã e ética no ensino médio integrado, integração como princípio orientador de práticas para a formação humana omnilateral, práticas educativas na perspectiva das pedagogias da conscientização e da libertação, metodologias ativas e interdisciplinaridade como ferramenta para a formação integral.

Em relação aos instrumentos de coleta de dados, em uma primeira fase, para a elaboração do produto educacional, consistiram em análise documental, questionários aplicados aos discentes e pesquisa bibliográfica. Os resultados sugeriram os temas para a elaboração do caderno de sequências didáticas para a educação jurídica no ensino médio integrado. Além disso, verificou-se a baixa compreensão dos alunos sobre seus direitos e deveres, tendo sido identificado, ademais, a importância de práticas pedagógicas integradoras, pautadas no protagonismo do discente, diálogo, trabalho em equipe e socialização do conhecimento, com vistas a garantir o pleno desenvolvimento dos educandos.

O segundo momento consistiu na aplicação de uma das sequências didáticas, que foi avaliada por meio da observação da pesquisadora, diários elaborados pela docente de sociologia e questionários aplicados a ela e aos alunos. A partir da triangulação dos dados coletados, os resultados demonstraram que os alunos tiveram bastante interesse pelo conteúdo e metodologias propostas, tendo estes contribuído para a formação cidadã e ética daqueles e, além disso, a articulação da educação jurídica com a sociologia consistiu em prática que enriqueceu a temática abordada oferecendo diferentes perspectivas para a formação do conhecimento,



considerando-o, portanto, em diferentes dimensões, o que é enriquecedor no processo de aprendizagem.

## **21 O CADERNO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO JURÍDICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

O produto educacional fruto da pesquisa acima descrita consiste em um caderno de sequências didáticas para a educação jurídica no curso técnico integrado em zootecnia, sendo um instrumento a ser utilizado para a realização de práticas de integração com vistas a contribuir para a edificação de uma educação profissional emancipatória, cuja identidade esteja além da formação restrita para o mercado de trabalho, comprometendo-se com a formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, tornando-os aptos, portanto, para o exercício de uma cidadania ativa e agir ético, explorando o direito em seu caráter formador.

Assim, o caderno de sequências didáticas para a educação jurídica no ensino médio integrado é composto de quatro sequências didáticas cujas temáticas são: divisão de poderes do Estado e participação política, trabalho com dignidade, direito fundamental à igualdade entre homens e mulheres e direitos do consumidor.

Em que pese a grande importância da educação jurídica para a formação cidadã e ética dos sujeitos, em caráter complementar e igualmente relevantes são os procedimentos pedagógicos utilizados para a apresentação de referido conteúdo, haja vista que estes também serão preponderantes para o resultado que se almeja, de construção de práticas de integração voltadas ao desenvolvimento integral dos educandos.

Para tanto, pautando-se em pesquisa bibliográfica e nos resultados das etapas da pesquisa, as sequências didáticas foram elaboradas, tendo por base o referencial teórico, por meio do qual se identificou a importância da articulação das dimensões do fazer, do pensar e do sentir; da ação coletiva e cooperativa; do compromisso de transformação social; da consideração das experiências de vida dos estudantes no processo de aprendizagem; da problematização da realidade; da contextualização; do diálogo; do debate e análise de problemas; da intervenção social; da participação; da afetividade; da investigação; das metodologias ativas; da interdisciplinaridade, além das perspectivas trazidas por Cordioli (2006) e Zabala (1998), a seguir descritas, visando contribuir para a formação cidadã e ética dos estudantes e sua participação crítica na sociedade.

Visando abarcar uma maior diversidade de espécies de conteúdos a serem trabalhados, as sequências didáticas foram construídas a partir da seguinte estrutura proposta por Cordioli (2006):

1. Compartilhamento;

2. Ação coletiva e práticas colaborativas;
3. Aprendizagem com pesquisa e diversidade de fontes;
4. Produção de sínteses;
5. Socialização dos resultados e retorno à comunidade.

No que tange ao compartilhamento, consiste no envolvimento dos discentes na organização do processo de aprendizagem (CORDIOLLI, 2006). “Assim seria possível organizar as atividades escolares a partir de questões e problemáticas formuladas pelos próprios educandos, constituindo espaços de aprendizagem mais significativa e socialmente mais importante” (CORDIOLLI, 2006, p. 26).

Destaca-se, além disso, que as sequências foram pautadas em atividades realizadas de forma coletiva e colaborativa, que se constituem em “espaços formativos de valores e condutas como o respeito mútuo e o diálogo” (CORDIOLLI, 2006, p. 29).

Os educandos, ao vivenciarem experiências de socialização e interação, no contexto da relação individualidade- coletividade pode possibilitar que se reconheçam enquanto sujeitos de processos coletivos. Os estudantes precisam de oportunidades pedagógicamente organizadas para constituir sua autonomia, de assumir as suas responsabilidades e de se posicionar perante o coletivo. (CORDIOLLI, 2006, p. 29)

Assim, para Cordioli (2006), o desenvolvimento da autonomia por meio de uma formação humanista e cidadã tem em sua base a aprendizagem colaborativa.

Em relação à generalização das conclusões e sínteses, foram pautadas em posturas ativas dos estudantes, por meio da diversificação das formas de produção estudantil, vinculando-as a situações concretas da vida (CORDIOLLI, 2006).

Considerando a importância que as ações dos estudantes ultrapassem o âmbito da sala de aula (CORDIOLLI, 2006), foi proposto que os discentes compartilhassem seus conhecimentos com outros grupos, com a socialização de informações úteis, para que, assim, reconheçam-se membros de uma coletividade para qual sua participação ativa e crítica é de grande relevância.

Destaca-se, ademais, que nas sequências didáticas buscou-se estimular o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem.

Em relação à organização e estrutura do produto educacional descrito, a capa traz a perspectiva de sua essência, qual seja, de configurar-se enquanto um produto que pode contribuir, por meio das práticas ali propostas e da exploração da ciência do Direito em seu caráter formador, para a edificação de um ensino médio integrado que proporcione uma formação omnilateral aos discentes, considerando-os para além do papel de aluno, como agentes sociais.

Assim, conforme observa-se da Figura 1, a capa traz a perspectiva de que

a construção de um ensino médio integrado emancipador é coletiva e que, para tanto, a educação jurídica, por meio dos direitos, deveres, transformação social, criticidade, entre outros, pode contribuir.

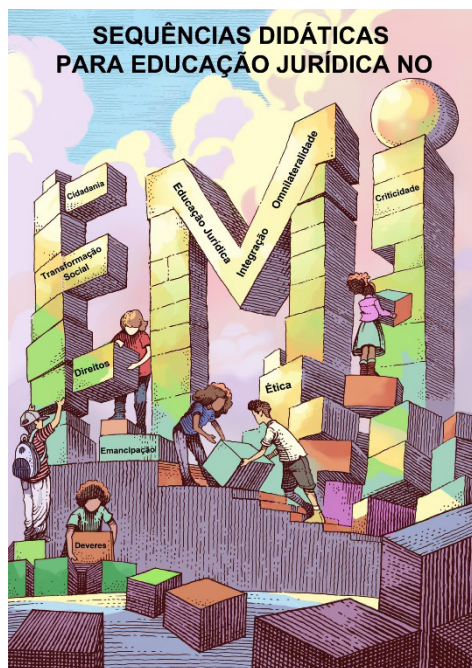


Figura 1 - Capa do produto educacional

Fonte: AUTOR.

Em relação às sequências didáticas, apresentam os seguintes tópicos: ementa, justificativa, meta, objetivos, conteúdos, materiais, metodologia, cronograma, avaliação e espaços para que o docente possa registrar suas observações de aula, bem como realizar adaptações de acordo com as especificidades de suas turmas.

Para cada uma das etapas das sequências didáticas, quais sejam, compartilhamento, ação coletiva e práticas colaborativas, aprendizagem com pesquisa, produção de sínteses e socialização dos resultados, além de propostas que foram feitas, como forma de divisão de grupos para trabalho, por exemplo, foram inseridos balões que explicam a importância dessas ações para o processo de ensino aprendizagem, além de figuras que remetem às ações propostas, conforme se observa das Figuras 2 e 3 .

Ademais, cumpre destacar que todas as sequências didáticas apresentam abordagens que abarcam questões sociais e relacionadas à área da zootecnia

como, por exemplo, naquela referente ao direito fundamental à igualdade entre homens e mulheres, com a proposição de realização de pesquisas e discussões acerca do papel da mulher na área.

**"É preciso estimular a diversidade de formas de produção acadêmica, como parte dos processos de constituição do conhecimento, superando o formalismo das atividades escolares e vinculando-as a situações concretas da vida humana" (CORDIOLI, 2006, p. 36).**

- **Produção de Sínteses**  
Neste momento da sequência, já municiados de informações suficientes acerca da temática trabalhada, os estudantes serão convidados a elaborar paródias sobre os temas estudados.



**"Os projetos compartilhados, tanto por suas práticas como pelos resultados, podem e devem extrapolar as turmas, incluindo outros grupos da mesma ou de outra instituição escolar e as comunidades ou segmentos específicos da sociedade" (CORDIOLI, 2006, p. 38).**

- **Socialização dos Resultados**  
Por fim, as paródias produzidas deverão ser apresentadas à comunidade acadêmica como forma de conscientizar e informar a todos.




Figura 2 - Balões explicativos  
Fonte: AUTOR.

Concluídos os vídeos, deve ser feito um brainstorm (chuva de ideias) a respeito do assunto abordado, a fim de introduzir o tema da igualdade entre homens e mulheres enquanto direito fundamental, buscando-se abarcar, também, uma perspectiva relacionada à área da zootecnia, a fim de que os discentes exteriorizem suas dúvidas e experiências relacionadas ao tema. Após, deve ser apresentada aos estudantes uma breve evolução histórica da legislação referente à mulher (Código Civil de 1916: Arts 186, 242, 380; Código Eleitoral de 1932; Lei 4.121/62 – Estatuto da mulher casada; Artigo 5º, I, Constituição Federal).

**"A ação colaborativa permite o processo de aprendizagem em grupo" (CORDIOLI, 2006, p. 27).**

- **Ação Coletiva e Práticas Colaborativas**  
Posteriormente, os alunos devem ser divididos em grupos, buscando-se, para esta divisão, unir alunos com potencialidades e dificuldades distintas (CORDIOLI, 2006).



**"Alunos com domínios de procedimentos distintos ou saberes diferentes podem se ensinar e aprender mutuamente" (CORDIOLI, 2006, 28).**

Cada grupo deve receber material<sup>2</sup> referente a um tema acerca da desigualdade entre homens e mulheres, que abarcarão, também, os instrumentos legais protetivos referentes ao assunto, sendo eles relacionados a: **Política, Violência, Desigualdade, Educação.**

Figura 3 - Balões explicativos  
Fonte: AUTOR.

Inobstante, a sequência didática sobre divisão de poderes do Estado e participação política conta com um jogo de tabuleiro de perguntas, respostas e atitudes, elaborado pela autora, que pode ser acessado por meio de um link e impresso para aplicação. Além disso, todos os materiais cuja utilização é sugerida nas sequências didáticas encontram-se em uma sessão do produto educacional denominada “links de materiais” e, por fim, releva mencionar que referido produto educacional foi registrado como e book junto à biblioteca nacional, sob o ISBN nº 978-85-65175-15-9.

### 3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa consistiu em uma proposta de práticas integradoras pautadas na educação jurídica com vistas a uma formação humana omnilateral no ensino médio integrado.

Desse modo, buscou-se, por meio do estudo apresentado, explorar o caráter

formador do direito com a apresentação da educação jurídica sob uma perspectiva metodológica voltada ao pleno desenvolvimento dos sujeitos, priorizando-se o diálogo, a investigação, as práticas colaborativas, a experiência com o fazer, o debate e a socialização do conhecimento, em oposição às velhas práticas pautadas na educação bancária, nas quais o aluno assume um papel de passividade e conformismo.

Ademais, partindo-se da premissa de que nenhuma realidade pode ser compreendida por meio de apenas uma forma de conhecimento, nas sequências didáticas, o Direito e a Sociologia complementaram-se para a aprendizagem dos estudantes, que poderão analisar os fatores sociais que acarretam a demanda por legislações protetivas, aumentando, assim, o nível de conscientização daqueles quanto ao tema em estudo.

Desta feita, por meio das práticas interdisciplinares buscou-se a superação da fragmentariedade do conhecimento, o que contribui para que os discentes reflitam acerca das diferentes dimensões do assunto abordado.

Destarte, o produto educacional elaborado pode revelar novas percepções para os docentes de direito que trabalham no âmbito da educação profissional e tecnológica para que estes identifiquem o grande potencial de contribuição que esta ciência apresenta, no ensino médio integrado, para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na estrutura social, que reconheçam o outro como igual em direitos.

## REFERÊNCIAS

CORDIOLLI, M. **Os projetos como forma de gestão do trabalho pedagógico em sala de aula**. Curitiba: A casa de Astérion, 2006.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A Gênese do Decreto n.5.154/2004: Um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Cap. 1.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **Holos**, Natal, v. 2, n. 23, 2007.

ZABALA, A. **A Prática Educativa Como Ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## A TRANSFORMAÇÃO DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR: OBRIGAÇÃO? OPÇÃO? OPORTUNIDADE?

Data de aceite: 01/09/2020

**António Augusto Baptista Rodrigues**

ISEC – Instituto Superior de Educação e Ciências

**RESUMO:** As instituições de Ensino Superior (IES) assumem um papel relevante no desenvolvimento económico e social das sociedades. Além disso, representam o pilar fundamental da criação, transmissão e difusão do conhecimento, bem como o instrumento no qual as empresas, instituições e governos se baseiam para obter um capital humano qualificado e competente. O digital assume-me hoje como uma “ferramenta” cada vez mais presente no quadro da missão desempenhada pelas IES. Por isso, é essencial implementar uma alteração na cultura digital. Somente dessa forma é possível compreender as mudanças profundas exigidas pela transformação digital e preparar as IES para esse novo cenário. Isso significa que é preciso adotar diferentes soluções, que passam por armazenamento em nuvem, atendimento virtual ao aluno, gestão de provas por meio de sistemas específicos e adoção de tecnologias (por exemplo tablets e smartphones) no processo de aprendizagem. O resultado é a gestão tornar-se uma vantagem competitiva para as IES e cujos principais benefícios são:

- lidar com grandes níveis de infor-

1 Westermann (2014) define a transformação digital de uma organização, como o uso de tecnologias digitais para melhorar radicalmente o seu rendimento e alcance.

2 Na perspectiva de Duparc (2013) a verdadeira transformação digital acontece quando toda a organização assume a importância de uma cultura digital e a incorpora em todos os níveis organizativos.

mações

- otimização dos processos internos
- aumento da satisfação e da produtividade dos colaboradores
- satisfação dos estudantes

A transformação digital<sup>1</sup> no Ensino Superior é um caminho sem retorno e é mais do que a adoção de novos recursos tecnológicos. Exige um alinhamento entre tecnologia, educação e necessidades dos estudantes. Por isso, é essencial alterar a cultura<sup>2</sup> da IES para garantir os melhores resultados. Tal implica, que a missão e a estratégia sejam reajustadas ao novo paradigma. Se a forma de transferir o conhecimento muda radicalmente por via da digitalização, então a governance, a liderança, a inovação e a criação de novos modelos de negócios são realidades presentes que exigem repensar e reajustar a missão e o plano estratégico de desenvolvimento da Instituição.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura, Estratégia, Transformação Digital.

### DIGITAL TRANSFORMATION IN HIGHER EDUCATION: OBLIGATION? OPTION? OPPORTUNITY?

**ABSTRACT:** Higher Education Institutions (HEIs) are today a decisive player in the economic and social development of the societies of which they are part. In addition, they represent

the fundamental pillar of knowledge creation, transmission and dissemination, as well as the instrument on which companies, institutions and governments rely to obtain qualified and competent human capital. Digital today assumes me as a “tool” increasingly present in the context of the mission performed by HEIs. Therefore, it is essential to implement a change in the digital culture. Only in this way is it possible to understand the profound changes required by digital transformation and prepare the university for this new scenario. This means that different solutions need to be adopted, such as cloud storage, virtual student service, exam management through specific systems, and adoption of technologies (eg tablets and smartphones) in the learning process. The result is management becoming a competitive advantage for HEIs whose main benefits are:

- deal with large levels of information
- optimization of internal processes
- increased employee satisfaction and productivity
- student satisfaction

Digital transformation in higher education is a path without return and is more than the adoption of new technological resources. It requires an alignment between technology, education and student needs. Therefore, it is essential to change the culture of HEI to ensure the best results. This implies that the mission and strategy be readjusted to the new paradigm. If the way knowledge is transferred radically changes through digitization, then governance, leadership, innovation and the creation of new business models are realities require rethinking and readjusting the institution’s mission and strategic development plan.

**KEYWORDS:** Culture, Strategy, Digital Transformation.

## 1 | A DIGITALIZAÇÃO E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES)

O desenvolvimento cada vez acentuado das tecnologias digitais tem contribuído para maiores exigências da presença das IES no mundo digital. Uma boa reputação digital implica uma presença assertiva nas redes e o desenvolvimento de operações internas e externas que promovam ao estudante<sup>3</sup> experiências positivas desde o primeiro contato com a Instituição.

A digitalização altera o ambiente competitivo das IES. Em 2011 de acordo com dados da Unesco a população estudantil era de cerca de 182, 2milhões de estudantes, estimando-se para 2025 o número aproximado de 262 milhões de estudantes. Deste modo, a educação de nível superior constitui um mercado global em que a procura supera a oferta.

A geração de Millennials (Howe e Strauss, 2003), os atuais estudantes cresceram com a Internet estabelecendo uma relação de forma natural com as redes sociais através dos diversos dispositivos móveis, fazendo naturalmente uso

3 Será utilizado a palavra “estudante” e “aluno” no pressuposto de serem expressões sinónimas.



dessas tecnologias no decorrer das aulas<sup>4</sup>.

Por exemplo, em Espanha de acordo com o estudo “Telefónica Global Millennial Survey” em 2014 o perfil desta geração de estudantes aponta para o uso intensivo da tecnologia, consideram a educação por meio das tecnologias fulcrais para o seu futuro profissional não valorizando aquelas instituições que não possuem níveis de desenvolvimento tecnológicos superiores aqueles que usam.

Mas se estes públicos não admitem standards tecnológicos baixos, outros há que procuram as IES pela formação permanente, conhecida por life long learning. Este é um mercado<sup>5</sup> em crescimento em que as tecnologias são aliadas possibilitando a aprendizagem em qualquer momento e em qualquer lugar. Não são certamente nativos digitais, mas utilizam diversos serviços digitais no dia a dia pressupondo à partida que as IES cumprem no mínimo os standards a que estão habituadas a utilizar. Assim, as IES devem criar mais pontos de contato digitais com os estudantes atuais e potenciais, como parte de uma estratégia multicanal integrada incorporando as redes sociais, aplicações móveis e espaços web.

A oferta de cursos on-line<sup>6</sup> é uma estratégia das IES, cujo mercado encontra-se em crescimento<sup>7</sup>, apresentando custos menores e parece ser mais eficaz em termos dos resultados de aprendizagem<sup>8</sup>.

Em resumo:

- a formação clássica ou tradicional, cujo traço principal é a presença do estudante na sala de aula, mas, tendendo a ser blended, reconhecida por traços predominantemente de presença mas com alguns elementos tecnológicos;
- o e-learning, o aumento da velocidade da rede proporciona maior rapidez de acesso aos cursos e respetivos materiais. A possibilidade e visionar vídeos a partir de dispositivos fixos e de dispositivos móveis é uma funcionalidade que as IES não devem secundarizar (Seaton, Nesterko, Mullaney, Reich, y Ho, 2014).
- outras tecnologias digitais emergentes como a impressão 3D são de considerar no âmbito da formação oferecida
- As MOOC - Massive On-Line Open Courses<sup>9</sup>, constituem a versão Big

4 Apesar do debate entre o proibir ou não o uso das tecnologias móveis nas salas de aula.

5 Afastando o debate ideológico do conceito, utilizaremos a expressão no sentido de considerar o conjunto de alunos atuais e futuros da Instituição.

6 O Decreto-Lei n.º 133/2019, de 3 de setembro aprovou o regime jurídico do ensino superior ministrado a distância. Pode ler-se no preâmbulo do Decreto-Lei “(...) propósito de estimular a capacidade da oferta formativa tendo por base o objetivo de formar pelo menos 50 mil adultos até 2030”.

7 O mercado global de e-learning apresenta um crescimento notório, em 2011 movimentou 35.600 milhões de dólares e em 2015 cerca de 107 000 milhões de dólares (McCue, 2016).

8 Alguns estudos asseguram melhoria da retenção de informação até cerca de 60% (Pappas, 2014).

9 Cada aluno gere o próprio tempo, sem a pressão nem a formalidade de uma aula tradicional. Os Massive Online Open Courses são vistos como uma “revolução” no ensino para além de serem gratuitos. Na perspetiva



Data do ensino<sup>10</sup>. Estas plataformas de formação armazenam informações diversas tais como, atividades que realizam os estudantes, a sua interação com os professores, com outros estudantes e o tempo utilizado no estudo dos materiais docentes.

O desafio que se coloca às IES é a análise do grande volume de dados e extrair informações para a melhoria dos cursos, dos materiais docentes e da experiência formativa em geral (Brown, 2015).

Por outro lado, também é possível analisar os obstáculos de natureza formativa e cruzar os dados biográficos dos estudantes com os pontos de contato digitais entre as IES e o seu meio ambiente<sup>11</sup>.

Este manancial de informação pode sugerir padrões que auxiliem as Instituições a conhecer melhor os interesses dos estudantes atuais e potenciais por formar a ajustar as suas ofertas formativas e definir corretamente as suas estratégias de comunicação.

## 2 | DEFINIR A TRANSFORMAÇÃO DIGITAL DAS IES

Na perspectiva de Solís, Li y Szymanski (2014) a transformação digital está a converter-se numa prioridade para muitas organizações.

Fenwick y Gill (2014) argumentam que nenhum setor<sup>12</sup> é imune às mudanças resultantes da digitalização e em muitos casos essas mudanças podem ser disruptivas, no sentido de implicar uma mudança radical de estratégia ou inclusivamente faze-lo desaparecer.

Westermann (2014) define a transformação digital de uma organização, como o uso de tecnologias digitais para melhorar radicalmente o seu rendimento e alcance. Por sua vez, De la Peña y Cabezas (2015) consideram-na como “um processo necessário de grandes mudanças tecnológicas e culturais que toda a organização deve aderir para estar á altura dos seus “ clientes digitais”

Para Duparc (2013) a verdadeira transformação digital acontece quando toda a organização assume a importância de uma cultura digital disseminada por todos os níveis hierárquicos. Não é um problema tecnológico mas de pessoas e de toda a estrutura organizativa em direção a um novo modelo de gestão.

---

de George Siemens o criador do primeiro curso em 2008 os “MOOC configuram uma mudança de poder e uma reorganização das relações de aprendizagem”. Tirar partido das potencialidades da Internet foi uma das razões que levou Siemens a idealizar cursos em que o conhecimento é criado a partir da contribuição de todos os participantes.

10 Conceito referido ao armazenamento e tratamento de grandes volumes de informação.

11 Um programa informático guarda todos os dados relativos a cada aluno: os pontos fortes, os pontos fracos e até as hesitações reveladas pelo movimento do rato. Os algoritmos comparam as estatísticas com os dados de outros alunos e, automaticamente, o professor adapta a matéria. Para Cukier (2014) esta é a única forma que um professor tem para adaptar o seu método, em tempo real, à medida de cada turma e de cada aluno.

12 De acordo com Mehafy (2012), o Ensino Superior encontra-se entre os setores afetados.

### 3 I MODELO TEÓRICO<sup>13</sup> PARA A ANÁLISE SISTEMÁTICA DAS IMPLICAÇÕES DA TRANSFORMAÇÃO DIGITAL NAS IES

O modelo não assume uma preponderância tecnológica, é um referencial teórico de estudo da influência que as tecnologias digitais emergentes têm no presente ou no futuro imediato.

Os autores propõem as seguintes dimensões:

1. Campus
2. A infraestrutura das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)
3. A direção da instituição
4. A docência
5. A investigação e a transferência de resultados
6. Marketing
7. A comunicação
8. Governance da transformação digital

Para cada uma das dimensões são definidas 18 variáveis necessárias para compreender o impacto da transformação digital na organização. O quadro seguinte enumera as variáveis que conformam as implicações da transformação digital nas IES nas várias dimensões.

DIMENSÕES	VARIÁVEIS
1. Campus	a) Mobilidade no campus b) Sustentabilidade do campus
2. A infraestrutura das TIC	c) Infraestrutura para o processamento da informação d) Infraestrutura das comunicações
3. A direção da Instituição	e) Automatização dos processos de gestão universitária f) Relacionamento dos colaboradores com a direção g) Impacto nas relações com os stakeholders
4. A docência	h) Presencial i) On-line j) Inovação docente
5. A investigação e a transferência de resultados	k) Meios digitais para a investigação l) Redes digitais para a transferência dos resultados da investigação
6. Marketing	m) Entrada de novos estudantes n) Relação com antigos alunos o) Captação de fundos <sup>14</sup>

13 Almaraz et al. (2016). Análisis de la transformación de las instituciones de Educación Superior. Un marco de referencia teórico. EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 6(1), 181-202.

14 Prática com tradição nas IES anglo-saxónicas. Porém, a questão que se coloca é saber se as ferramentas

7. Comunicação	p) Comunicação externa q) Comunicação interna
8. Governance da transformação digital	r) Responsabilidade da transformação digital <sup>15</sup>

Estes oito níveis de análise permitem estudar de forma sistemática as características do processo de transformação digital nas IES. Como sistemas abertos que são, o processo de transformação digital tem impacto em todos os níveis ainda que com mais preponderância em alguns dependendo das implicações verificadas.

Na perspectiva dos autores do modelo as dimensões consideradas englobam todas as manifestações do processo de transformação digital, por isso, o modelo constitui uma ferramenta que representa adequadamente as diferentes facetas da transformação digital e permite analisar de uma forma sistemática a transformação digitais nas IES.

#### 4 | MATURIDADE DIGITAL

As IES competem num mundo global e para responderem a essa realidade devem aplicar o pensamento digital em todos os seus processos, mas, sobretudo devem saber onde se encontram e para onde querem ir. Medindo as capacidades e os resultados da transformação digital surge o indicador de maturidade digital (IMD).

Este indicador está relacionado com dois fatores, a capacidade de liderar iniciativas digitais e a capacidade de levar a cabo a transformação digital. O primeiro fator relaciona-se com a estratégia e a cultura da organização, o segundo fator com a maturidade tecnológica.

Desta forma, a maturidade digital é o grau de melhoria que as instituições atingem nas operações e na satisfação dos clientes graças à automação de processos. Num cenário ideal, a automação não é um fim nem um objetivo da atividade, mas antes um suporte à atividade, suporte que aumenta a eficiência e a eficácia de equipas, de processos e até de tecnologias que já existiam.

A maturidade digital mede-se a partir da combinação de duas dimensões, a primeira é a intensidade digital entendida como a soma de todas as ferramentas digitais que as IES dispõem e como as aplicam a nível interno e a nível externo, a segunda, relaciona-se com a capacidade de liderança para impulsionar a transformação digital.

---

digitais ajudarão a encontrar novas formas de financiamento?

15 De acordo com a norma internacional ISO 385 - Information Technology Governance of IT for the organization - aplicável a todos os tipos de organizações e entidades governamentais .

Num estudo sobre a maturidade digital aplicado a empresas portuguesas, a Impacting Digital desenvolveu um modelo tripartido que desagrega o espectro de maturidade digital em três pilares: o coeficiente global<sup>16</sup>, o coeficiente cultural e o coeficiente tecnológico. O objetivo é avaliando cada um dos pilares numa escala de 0 a 5, seja compreensível o estágio em que se posiciona cada empresa:

0<1	Patamar inicial
1<2	Patamar de definição
2<3	Patamar ativo
3<4	Patamar de desenvolvimento
4<5	Patamar avançado

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As IES tal como outras organizações são afetadas por tendências sociais e tecnológicas de âmbito global na direção da digitalização. O processo de digitalização é potencialmente disruptivo, por isso, o plano de Transformação Digital deve estar alinhado e coordenado com o plano estratégico de desenvolvimento da IES ao nível do contexto económico, de novas aptidões, de novos serviços e a tecnologia.

Por outro lado, a transformação digital exige que a missão e a visão das IES deva ser liderada pela direção com vista a uma nova cultura organizativa focada no aluno e com a transformação integral dos processos operativos.

A digitalização do ensino tem sucesso se as IES estiverem dispostas a acompanhar o ritmo evolutivo e a mudar processos, mentalidades e procedimentos no sentido de construir uma atividade de bases estáveis, mas adaptáveis às exigências de um mercado global em mudança constante.

É com base neste pressuposto que entendo falar da transformação digital nas IES e em tudo o que o conceito encerra: uma nova forma de estar no ensino, um novo enquadramento das instituições e uma nova forma de integrar as equipas. No entanto, a transformação digital não é um fim em si mesma, mas antes um caminho a percorrer – um caminho que desagua na maturidade digital.

Apresentar um bom nível de maturidade digital é resultante de uma cultura digital, de processos ágeis e adaptáveis, de relações fortes e sólidas com os Stakeholders, tudo suportado por uma estrutura tecnológica tão invisível como eficiente.

A maturidade digital não está unicamente relacionada com a tecnologia<sup>17</sup>,

<sup>16</sup> Combinação do coeficiente tecnológico com o coeficiente cultural.

<sup>17</sup> Unicamente com este propósito pode ler-se no anexo à Resolução do Conselho de Ministros n.º 26/2018

mas também e sobretudo com as pessoas e a cultura da organização. Porque quem faz a cultura são as pessoas, estas num contexto digital devem possuir as competências englobadas dentro das cinco áreas principais do modelo europeu de DIGCOMP<sup>18</sup>: informação, comunicação, criação de conteúdos, segurança e solução de problemas.

Por isso, a transformação digital afeta a missão e a estratégia das IES, por um lado, no campo da aprendizagem, em tudo o que implica transmissão do conhecimento e por outro, nas práticas da investigação, criação e transmissão do conhecimento.

Consequentemente, a transformação digital é muito mais do que a automatização dos processos e da digitalização de documentos, é repensar a atividade global e os resultados das IES com o foco presente no aluno.

Na prática quando a mudança de estratégia e a mudança na prestação dos serviços coincidem, podemos falar verdadeiramente de transformação digital e responder “ A Transformação Digital no Ensino Superior: Obrigação? Sim. Opção? Não. Oportunidade? Sim.

## REFERÊNCIAS

Almaraz M., Fernando et al. (2016). Análisis de la transformación de las instituciones de Educación Superior. Un marco de referencia teórico. EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 6(1), 181-202.

Brown, M. (2015). Six Trajectories for Digital Technology in Higher Education. EDUCAUSE Review, 50(4), 16-28.

Cukier, K. e Schönberger, V.M. (2014), Learning With Big Data, The Future of Education, Eamon Dolan/Houghton Mifflin Harcourt

Duparc, P. F. (2013). Evolution in the c-suite as organizations maximize growth opportunities: The Chief Digital Officer takes centre stage. Boyden's Global Technology and Digital Practice. Recuperado de [http://www.boyden.com/media/8602/27/global\\_technology\\_\\_digit/inde x.html](http://www.boyden.com/media/8602/27/global_technology__digit/inde x.html)

Fenwick, N., e Gill, M. (2014). The Future of Business Is Digital: The Powerful Advantages of

---

de 8 de Março de 2018 que aprova o programa «Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030 — INCo-De.2030», “O conceito de Competências Digitais desenvolve - se em torno de tópicos relacionados com o processamento de informação, comunicação, interação e desenvolvimento e produção de conteúdos digitais, e ainda com o uso de tecnologias na conceção de soluções para problemas de natureza muito diversa”

18 Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores no âmbito da iniciativa DigComp da Comissão Europeia.

O DigCompEdu é destinado a docentes, da Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário, Ensino Superior e Educação de Adultos, incluindo formação geral e profissional, educação especial e contextos de aprendizagem não formal.

O Quadro DigCompEdu apresenta 22 competências, organizadas em seis áreas: Envolvimento profissional, Recursos digitais, Ensino e aprendizagem, Avaliação, Capacitação dos aprendentes e Promoção da competência digital dos aprendentes.

Embracing Dynamic Ecosystems of Value. Forrester. Research, Inc. Recuperado de <https://www.forrester.com/The+Future+Of+Business+Is+Digital/fulltext/-/E-RES115520>

Howe, N., e Strauss, W. (2003). Millennials Go to College: Strategies for a New Generation on Campus. Washington, DC: American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers.

Mccue, T. J. (2016). Online Learning Industry Poised for \$107 Billion In 2015. Recuperado de <http://www.forbes.com/sites/tjmccue/2014/08/27/online-learning-industry-poised-for-107-billion-in-2015/>

Mehaffy, G. L. (2012). Challenge and change. *Educause Review*, 47(5), 25-42

Pappas, C. (s. f.). Top 10 e-Learning Statistics for 2014 You Need To Know. Recuperado de <http://elearningindustry.com/top-10-e-learning-statistics-for-2014-you-need-to-know>

Seaton, D. T. et al. (2014). Characterizing Video Use in the Catalogue of MITx MOOCs. *eLearning Papers*, 37, 33-41.

Solis, B., L., C. e Zymanski, J. (2014). The 2014 state of digital transformation. Altimeter

Group. Recuperado de <http://www.altimetergroup.com/2014/07/the-2014-state-of-digital-transformation/>

Westerman, G.; Bonnet, D.; McAfee A. (2014). "The Nine Elements of Digital Transformation". MIT Sloan Review. Recuperado de <http://sloanreview.mit.edu/article/the-nine-elements-of-digitaltransformation/>

# CAPÍTULO 21

## TEORIA E PRÁTICA DE UMA AÇÃO EDUCATIVA EM CONVERGÊNCIA COM A TEORIA DO MODELO BIOECOLÓGICO

*Data de aceite: 01/09/2020*

*Data de submissão: 25/05/2020*

### **Carla Josiane dos Santos Costa**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Faculdade de Educação da Baixada  
Fluminense  
UERJ/FEBF  
São João de Meriti – RJ  
<http://lattes.cnpq.br/2965258458362481>

### **Hélio Ferreira Orrico**

Universidade Federal Fluminense  
UFF e FABEL  
Rio de Janeiro – RJ  
<http://lattes.cnpq.br/3726179290502463>

### **Edicléa Mascarenhas Fernandes**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Faculdade de Educação da Baixada  
Fluminense  
UERJ/FEBF  
DEIC/UERJ  
Universidade Federal Fluminense - UFF –  
CMPDI  
Rio de Janeiro – RJ  
<http://lattes.cnpq.br/4769008821320295>

**RESUMO:** O presente trabalho tem por objetivo apresentar as interfaces entre os aspectos teóricos e práticos da aplicação dos pressupostos teóricos do modelo bioecológico de Bronfenbrenner que vincula a teoria sistêmica que destaca os aspectos familiares, institucional e comunitários da educação. O nosso recorte

apresenta estudos decorrentes acerca do funcionamento de uma escola de informática em uma região da Baixada Fluminense – RJ, onde recursos são escassos e carecem de implementação de políticas afirmativas. O modelo teórico-metodológico do referido autor, chamado de modelo bioecológico, conceitua o desenvolvimento enquanto uma relação entre pessoa e contexto. Tal fato é de importância para as pesquisas na área da educação, na medida em que passa a considerar aspectos do contexto escolar, as relações e as pessoas nele inseridas como aspectos relevantes para os processos de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa ao longo da vida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desenvolvimento, Interação e Aprendizagem.

### THEORY AND PRACTICE OF AN EDUCATIONAL ACTION IN CONVERGENCE WITH THE THEORY OF THE BIOECOLOGICAL MODEL

**ABSTRACT:** The present work aims to present the interfaces between the theoretical and practical aspects of the theoretical assumptions of the bioecological model of Bronfenbrenner that links the systemic theory that highlights the familiar institutional and community aspects of education; of a computer school in a region of the lowland Rio de Janeiro where resources are scarce and need affirmative policies implementation the theoretical-methodological. Model of the author called the bioecological model conceptualizes development as a relationship between person and context, this fact is of importance for research

in the area of education as it considers aspects of the school context as relationships and the people inserted in it as relevant aspects for the processes of education, development and lifelong learning of the person.

**KEYWORDS:** Development, Interaction and Learning.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho possui como objetivo central a análise do modelo Bioecológico de Bronfenbrenner em comparação com a prática exercida na escola Melvin Jones para pessoas com deficiência visual. Esse modelo, também denominado PPCT (Pessoa-Processo-Contexto-Tempo), é o design de pesquisa que permite a investigação da relação entre as características da pessoa e do ambiente como fatores determinantes do desenvolvimento do indivíduo, assim como as questões do tempo. Os estudos de Bronfenbrenner fazem uma crítica aos sistemas tradicionais dos estudos do desenvolvimento humano, ou seja, para o autor o ser humano não deve estar limitado em um espaço e ser submetido a uma única experiência de análise desenvolvimentista; o autor considera o desenvolvimento como um processo que envolve estabilidades e mudanças das características biopsicológicas. Por meio deste pensamento o autor sustenta o argumento do desenvolvimento ser um fenômeno de mutações, que se estende ao longo da vida em sucessivas gerações por meio do tempo histórico, presente e passado.

A pesquisa se baseia em um aspecto metodológico qualitativo que tem a interação como fonte propícia para a aprendizagem ao longo da vida. Ao relacionar a interação como fator importante para o desenvolvimento humano. O campo da pesquisa se origina em um espaço não formal de ensino denominado Escola Melvin Jones, que se trata de uma escola para pessoas com deficiência visual, que provem da parceria entre a Organização Internacional Lions Clube e o Núcleo de Educação Especial e Inclusiva da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEEI/UERJ).

A delimitação que estabelecemos nesta pesquisa baseia-se num lapso de tempo que possui a duração de mais ou menos três anos, estabelecendo-se de março de 2016 a maio de 2019; nossa delimitação em termos de sujeitos da pesquisa restringe-se ao alunado e demais participantes da experiência educativa (voluntários, bolsistas, acompanhantes e/ou família dos alunos) que configuram a escola Melvin Jones. Nossa abordagem visa articular o modelo, já mencionado PPCT (Pessoa-Processo-Contexto-Tempo), com o espaço não formal de ensino da escola Melvin Jones. Pois esses modelos se relacionam em um contexto que ambos idealizam uma perspectiva de educação para o desenvolvimento humano e não apenas para adquirir conhecimentos práticos. Os espaços não formais de ensino são percebidos como um lugar de construção de aprendizagens com o foco em



âmbitos sociais.

Para este trabalho utilizaremos especialmente as considerações de Bronfenbrenner (1996) com a Ecologia do Desenvolvimento Humano. Também aproveitaremos os pressupostos teóricos de: Gohn (2014) para falar dos espaços não formais de ensino; Rogers (1997) falando das relações entre sujeito e o conhecimento; Piaget (1976) com o interacionismo; Vygotsky (1997) com a mediação e as relações socioculturais; Candau (1995) com o papel da escola. Dentre outras referências.

## 2 | DESENVOLVIMENTO

A pesquisa se originou por conta da ação extensionista promovida na Escola Melvin Jones pela bolsista do NEEI/UERJ. Tendo como objeto principal analisar as práticas curriculares desenvolvidas na escola em comparação com o modelo já mencionado. A análise não estabelecia resultados e sim em metas; que eram construídas e desconstruídas a cada semestre. Prezando sempre pelo desenvolvimento individual e coletivo em um espaço não formal de ensino, era a intencionalidade da pesquisa. Que apesar de se tratar de um espaço não formal de ensino, possuímos: currículo, práticas desenvolvimentistas e planejamento. Porém valorizamos a construção humana de cada um dos nossos estudantes, acreditando que eles se desenvolvem dentro e fora daquele espaço é o que Gohn (2014) chama de aprendizagem, como sendo um processo de formação humana, sendo assim a construção do conhecimento deve compor a formação do sujeito desde os âmbitos sociais até o âmbito curricular que a escola propõe. Este então é o papel de humanização da escola que é respaldado por Candau (1995)

A escola, que deveria exercer um papel de humanização a partir da aquisição de conhecimentos e de valores para a conquista do exercício pleno da cidadania, tem muitas vezes favorecido a manutenção do status quo e refletindo as desigualdades da sociedade reforçando as diferenças entre ricos e pobres. (p.14)

Para a autora esse papel de humanização da escola serve principalmente para que se diminua as desigualdades, fazendo com que a educação não seja uma busca apenas por novos conhecimentos, mas que seja uma construção em prol do aluno; para que no fim ele se desenvolva e busque cada vez mais novos saberes.



Fonte: <http://neeiuerrj.blogspot.com.br/>

### **3 I PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA, COMPARANDO COM O MODELO BIOECOLÓGICO.**

A escola Melvin Jones compreende o seu aluno, para que o mesmo seja incluído nas esferas sociais. O currículo da escola Melvin Jones é completamente formatado para a inclusão dos seus alunos, não apenas a escola, mas também em outros ambientes. Conhecer os seus alunos é essencial para que a interação aconteça de forma acertada, coerente e assim produza resultados/ações e saberes significativos. Vygotsky (1988) leva em consideração as características próprias do sujeito, e também das coisas que estão ao redor (ambiente) na sociedade, sendo assim destacaremos o tempo diferenciado para cada aluno, mesmo que de uma forma geral a maioria dos alunos façam a mesma atividade, a diferenciação no tempo é algo que se destaca; por isso é essencial saber com que aluno estamos atendendo. Para o autor esse conhecer e a interação se resumem como ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal)

É a distância entre o desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (p.97)

Bronfenbrenner (1996) fala sobre os ambientes contrastantes de desenvolvimento, fazendo referência a diferentes culturas/ambientes; porém que seria prematuro dizer segundo o autor que um estudo abarcaria todas as questões externas, a colocação do autor se sustenta por conta que o ser humano está em constante desenvolvimento e adaptação, tendo em vista as frequentes instabilidades que o mesmo sofre, logo conclusões não são possíveis de se estabelecer. Mas as hipóteses e as investigações são o que conduzem todo o estudo. Dando luz aos pontos do estudo de Bronfenbrenner (1996) em comparação com a escola Melvin

Jones percebemos que o desenvolvimento humano é a única demanda [...] aquilo que importa para o comportamento e o desenvolvimento é o ambiente conforme ele é percebido, e não conforme ele poderia existir na realidade “objetiva”. Sendo assim o ambiente da escola influenciaria ao desenvolvimento, deste que ocorresse estimulação pertinente ao mesmo; Rogers (1997) diz que o único aprendizado que influencia significativamente o comportamento é o aprendizado autodescoberto, auto-apropriado, sendo assim podemos perceber que as construções de relações influenciam significativamente no processo de desenvolvimento.

#### **4 | APLICAÇÃO DO MÉTODO**

Percebemos a informática como um instrumento de inclusão social e um instrumento de autonomia para a pessoa com deficiência, com isso a escola Melvin Jones promove para essas pessoas acessibilidade por meio do ensino da informática. Porém apesar da sua relevância científica e social da escola, enfrentamos constantemente o desafio da evasão dos estudantes e também com a barreira arquitetônica que não permite que os estudantes sejam independentes ao ir para a escola sozinhos, por conta da localização, até mesmo porque atendemos pessoas de municípios vizinhos.

Relembramos que a pesquisa se baseia em um aspecto metodológico qualitativo exploratório que destaca a interação como fonte propícia para a aprendizagem. Ao relacionarmos a interação como fator importante para o desenvolvimento humano percebemos convergências entre os pressupostos inclusive os sócios interacionistas. Segundo Piaget (1976) o interacionismo significa que nunca se pode atribuir uma capacidade, traço ou comportamento humano unicamente à hereditariedade ou ao meio ambiente, mas apenas as suas transações sequenciais, sendo assim se faz preciso a relação entre aluno e professor, para que ambos trabalhem juntos, criando novos ambientes para a aprendizagem. A escola possui uma estratégia de mediação fundamentada em Vygotsky (1997); sendo assim logo o seu currículo está focado em integrar os conhecimentos institucionais sobre a informática com os conhecimentos sociais e construídos dentro e fora daquele espaço, para que desta forma se configure um novo saber e principalmente um saber que irá agregar um conhecimento prático a vida dessa pessoa. Bronfenbrenner (1996) diz que os eventos desenvolvimentais que são imediatos e potentes como influência do desenvolvimento de uma pessoa são as atividades que as outras pessoas realizam com ela ou na sua presença (p.7). E é nesta perspectiva que a pesquisa se configurou.

A pesquisa se deu de forma distinta, cada ano teve a sua meta a longo, médio e curto prazo, o desafio do semestre (meta geral) e a construção da meta

(individual). Salientamos que trabalhamos com o complemento, então as metas eram gradativas/sequenciais. Apesar de se estabelecer metas gerais, entendemos que nossos alunos possuem níveis de desenvolvimento diferenciados; incentivamos e fornecemos as possibilidades para que esses alunos façam as mesmas atividades, ou seja, interajam juntos (Ciclos de aprendizagem). fomentamos nossas metas, após o reinício das aulas, pois assim recebemos as demandas dos alunos pois como acreditamos na socialização além desses espaços e na autonomia dos nossos alunos percebemos que os mesmo devem e tem contato com outros locais como: trabalho faculdade etc. sendo assim estruturamos formas de o desenvolvimento acontecer por meio dessas demandas, mas sempre demonstrando que possuímos um planejamento anterior por isso não nos limitamos a essas demandas, porém pensar no aluno e colocá-lo no centro da pesquisa é essencial para que o trabalho aconteça com propriedade

1º ano: 2016 – março a julho e agosto a dezembro

Localidade onde residem: cinco em São João de Meriti e cinco em municípios vizinhos como: Belford Roxo, Duque de Caxias e mais outros como Comendador Soares e Guadalupe.

Idade: Da (o) estudante A ao C – entre 15 até 23 anos

Da (o) estudante D ao F - entre 50 até 81 anos

Da (o) estudante G ao I – entre 33 até 42 anos

Observação: O anonimato dos estudantes é algo que os pesquisadores se comprometeram com a escola, para que os mesmos não se sentissem expostos, mas sim participando de um relato de pesquisa.

Objetivo Geral: Processadores de Texto									
Duração: Cinco meses									
Primeiro semestre: Editores de texto do DosVox									
Estudantes	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Edivox	B	R	A	P	B	B	A	A	A
Word									
Wordpad									
Excel									
PowerPoint									

Legenda: A – ótimo, B – bom, R – Regular e P – processo de aperfeiçoamento.

Objetivo Geral: Processadores de Texto									
Duração: Cinco meses									
Segundo Semestre: Editores de texto do Pacote Office.									
Estudantes	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Edivox	B	R	A	P	B	B	A	A	A
Word	B	B	B	P	R	R	B	B	A
Wordpad	B	B	B	P	R	R	A	B	A
Excel	R	R	R	P	B	P	P	P	B
PowerPoint	B	B	B	P	R	P	P	P	B

Legenda: A – ótimo, B – bom, R – Regular e P – processo de aperfeiçoamento.

As tabelas seguem um modelo contínuo sempre exercitando todo o aprendizado proposto anteriormente. O maior desafio deste ano foi o reconhecimento do teclado. Muitos alunos ainda não conheciam o teclado ou nem tinham tido contato anterior com o teclado. Porém foi o início de um período de uma prática que levaram e levam durante todos os outros anos. Pois o reconhecimento do teclado é o início básico da informática. Dentro das suas possibilidades todos os alunos atingiram a meta. Reforçamos que apesar de existir um panorama de progresso, cada meta individual é o que de fato nos importamos seja ele qual for.

Destacaremos durante todo o ciclo de estudos apenas um caso em específico, que será o caso da estudante “D”. Essa estudante possui características únicas e é a com a idade mais avançada de nossa turma, moradora de São João de Meriti, mas não do mesmo bairro. Está senhora chegou na nossa turma sem nenhum contato anterior com a informática, com diversas complicações de mobilidade e controle motor o que demonstrou ser o maior desafio para essa estudante, mas mesmo com tudo isso, sempre se demonstrou a estudante mais comprometida/ dedicada com a sua aprendizagem. Neste ano ela não dominou os processadores de texto, mas ela começou com direção a escrever palavras soltas, palavras que usassem a terceira fileira do teclado QWERT, como “fada”.

2º ano: 2017 - março a julho e agosto a dezembro

Localidade onde residem: cinco em São João de Meriti e cinco em municípios vizinhos como: Belford Roxo, Duque de Caxias e mais outros como Comendador Soares e Guadalupe.

Idade: Da (o) estudante A ao C – entre 15 até 23 anos (tivemos a saída do estudante B)

Da (o) estudante D ao F - entre 50 até 81 anos

Da (o) estudante G ao I – entre 33 até 42 anos (tivemos a saída do estudante H)

Objetivo Geral: Ensino a Distância							
Duração: Cinco meses							
Primeiro semestre: A informática como ferramenta de inclusão							
Estudantes	A	C	D	E	F	G	I
Word	A	P	B	R	A	A	P
PowerPoint	A	P	B	R	B	A	P
Integração	B	B	B	B	B	B	B
Educação	B	B	R	P	B	B	B
Conhecimento	A	A	A	A	A	A	A
Socialização	A	A	A	A	A	A	A

Legenda: A – ótimo, B – bom, R – Regular, P – processo de aperfeiçoamento e P/P= Processo Parcial de Aprendizagem.

Objetivo Geral: Ensino a Distância							
Duração: Cinco meses							
Segundo semestre: Socialização por meio da Internet							
Estudantes	A	C	D	E	F	G	I
Word	A	P	B	R	A	A	P
PowerPoint	A	P	B	R	B	A	P
Integração	B	B	B	B	B	B	B
Educação	B	B	R	P	B	B	B
Conhecimento	A	A	A	A	A	A	A
Socialização	A	A	A	A	A	A	A
Sala WEB	P	P/P	P	P	P	P	P

Legenda: A – ótimo, B – bom, R – Regular, P – processo de aperfeiçoamento e P/P= Processo Parcial de Aprendizagem.

Em 2017 conhecemos ainda mais nossos alunos. E descobrimos que a estudante em questão era uma grande cozinheira. Então passamos a explorar esse quesito. Trabalhamos com o princípio de que todo conhecimento é válido não apenas científico, mas também de mundo e todos os estudantes demonstraram esse crescimento.

Podemos perceber que distintas pessoas demonstraram distintos resultados. Cada um se desenvolveu à sua maneira, seja por conta do ambiente, ou da socialização ou por outros fatores, aconteceu o desenvolvimento, e não foi um desenvolvimento de qualquer forma, esteve embasado e amparado por um método renomado de ensino, que é o modelo Bioecológico, ou seja, compreendemos que a escola Melvin Jones não apenas ensina a informática, mas também desenvolve conhecimentos diversos em múltiplos níveis.

2018 – Março a julho e agosto a dezembro

Localidade onde residem: cinco em São João de Meriti e cinco em municípios vizinhos como: Belford Roxo e Duque de Caxias.

Idade: Da (o) estudante A ao C – entre 15 até 23 anos

Da (o) estudante D ao F - entre 50 até 81 anos (tivemos a saída do estudante A e E)

Da (o) estudante G ao I – entre 33 até 42 anos

Objetivo Geral: A informática em ação					
Duração: Cinco meses					
Primeiro semestre: A informática como uma ação de autonomia					
Estudantes	C	D	F	G	I
Word	A	P	B	R	A
PowerPoint	A	P	B	R	B
Leituras de textos – word e PDF	R	P	R	B	B

Legenda: A – ótimo, B – bom, R – Regular, P – processo de aperfeiçoamento e P/P= Processo Parcial de Aprendizagem.

Objetivo Geral: A informática em ação					
Duração: Cinco meses					
Primeiro semestre: A informática como uma ferramenta de independência					
Estudantes	C	D	F	G	I
Word	A	P	B	R	A
PowerPoint	A	P	B	R	B
Leituras de textos – word e PDF	R	P	R	B	B
Digitalização - scanner	B	P/P	R	P	B

Legenda: A – ótimo, B – bom, R – Regular, P – processo de aperfeiçoamento e P/P= Processo Parcial de Aprendizagem.

No ano de 2018 demos ênfase às demandas estudantis, seja no trabalho, na faculdade, na escola, etc. acreditamos queremos esse desenvolvimento de mundo para os que compõem o grupo. A estudante que está sendo relatada começou a digitar palavras do seu dia-a-dia. No final do ano construiu a sua lista de coisas que temos em casa e também uma sobre vinte e seis alimentos seguindo a ordem do alfabeto.

O maior desafio desse ano foi quanto aos materiais físicos e humanos, pois atravessávamos uma crise, que com máquinas antigas os processadores não

rodavam com todo o seu potencial, faltava bolsistas e voluntários por conta da bolsa atrasada. Por conta disso tivemos mais uma evasão na escola, não apenas de estudantes.

2019 – Março a maio

Localidade onde residem: cinco em São João de Meriti e cinco em municípios vizinhos como: Belford Roxo e Duque de Caxias.

Idade: Da (o) estudante A ao C – entre 15 até 23 anos

Da (o) estudante D ao F - entre 50 até 81 anos

Da (o) estudante G ao I – entre 33 até 42 anos

Objetivo Geral: Ensino a Distância					
<b>Duração: Três meses</b>					
<b>Primeiro semestre: Atalhos de teclado</b>					
Estudantes	C	D	F	G	I
<b>Word</b>	A	P	B	R	A
<b>PowerPoint</b>	A	P	B	R	B
<b>Navegação na internet</b>	B	P/P	P	P	B

Legenda: A – ótimo, B – bom, R – Regular, P – processo de aperfeiçoamento e P/P= Processo Parcial de Aprendizagem.

Em 2019 começamos a explorar as funções do teclado, pois para a pessoa com deficiência visual o mouse não possui utilidade, para se navegar realmente é necessário conhecer os atalhos e as suas funções até mesmo para a navegação na internet. A estudante analisada detalhadamente, continuou a progredir, mesmo que ela não realizasse todos os comandos etc. O básico que fosse de navegação em textos ela começava a compreender.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos que a pesquisa nos mostrou o quanto este espaço não formal de ensino desenvolve os seus sujeitos, sem a sistematização e a hierarquização de uma escola regular que foca em resultados e não em qualidade do ensino e principalmente no bem-estar dos indivíduos que estão presentes naquele espaço. A escola Melvin Jones produz conhecimento, por meio da relação entre as características da pessoa e do ambiente como fatores determinantes do desenvolvimento do indivíduo. Percebemos então que este estudo possui relevância social e científica, ou seja, operando como um agente de produção e reprodução de conhecimento.



Comprovando assim a importância da escola Melvin Jones não apenas para um grupo de seus alunos, mas também como um diferencial de ensino para a Baixada Fluminense - RJ.

Consideramos então que estamos longe de se colocar um ponto final, nas questões de ensino e desenvolvimento, mas que com propostas múltiplas e diversas poderemos ter um alunado estimulado ao desenvolvimento social e cultural. Não buscando dados e resultados, mas preocupado com a plena formação dos sujeitos.

Encerramos este trabalho prestando a nossa singela homenagem, aquela estudante que foi tida como objeto central do estudo, e que infelizmente meses depois do encerramento da pesquisa veio a falecer, mas o seu saber e a sua grandeza sempre estarão entre nós.



Fonte: <https://facebook.needi.com.br>

## REFERÊNCIAS

BRONFENBRENNER, Urie. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana B.; MARANDINO, Martha; MACIEL, Andréa G. Tecendo a Cidadania. Oficinas pedagógicas de Direitos Humanos. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. Investigar em Educação - II<sup>a</sup> Série, Número 1, 2014

MARTINS, Edna. SZYMANSKI, Heloisa. A Abordagem Ecológica de Urie Bronfenbrenner em Estudos com Famílias. Estudos e pesquisas em psicologia - UERJ, RJ, ANO 4 N. 1, 1<sup>o</sup> semestre. 2004.

PIAGET, J. A. equilíbrio das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ROGERS, Carl. Tornar-se Pessoa – Implicações para a vida, capítulo 13 - p.315-320. Tradução: Livraria Martins Fonte. Editora Ltda. São Paulo 1997.

VYGOTSKY L.S.; Luria A. R. Leontiev, A. N. 1988. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Moraes.

VYGOTSKY, Lev Smenovich. Fundamentos de Defectologia. Obras Completas. Ciudad de La Habana, Cuba; Editora Pueblo y Educación, 1997.

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

**AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA** - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador e do Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (Uneb/PPGESA), na condição de vice-líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM), uma publicação do PPGESA da Uneb em parceria com o Campus VII da mesma instituição e com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE).

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Acolhimento 14, 16, 17, 86, 100

Afeto 16, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30

Aluno 1, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 35, 36, 42, 44, 51, 61, 62, 63, 64, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 94, 105, 107, 111, 117, 120, 141, 148, 149, 156, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 185, 192, 196, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 207, 211, 212, 213, 214

Amartya Sen 66, 81, 83

Anatomia humana 52, 55, 56, 58, 59, 60

Anos iniciais 152, 153, 154, 158

Aprendizagem 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 47, 52, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 64, 89, 93, 102, 107, 108, 111, 113, 114, 121, 131, 138, 155, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 167, 168, 170, 172, 173, 174, 176, 180, 181, 182, 184, 188, 195, 196, 197, 199, 200, 202, 203, 207, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 220

Aprendizagem significativa 31

Atendimento educacional especializado 31, 32, 61, 62, 84, 85, 87, 88, 90, 94, 95, 160, 162, 165, 173, 174

Autismo 61, 64, 88, 90

Avaliação sistêmica 184, 185

Axiomas 102, 103, 104, 105, 107

### B

Baixa tecnologia assistiva 160, 161, 163, 164, 166, 171, 172

Baleia azul 136, 137, 138, 144, 145, 147, 149, 150, 151

Bullying 136, 137, 138, 140, 141, 142, 144, 149, 150, 151

### C

Competência comunicativa oral 110, 112, 114, 115, 116, 117, 121, 122

Contemporaneidade 126, 127, 129, 132, 133, 146, 149

Cultura 1, 2, 3, 4, 5, 6, 21, 33, 36, 41, 44, 45, 48, 49, 50, 70, 75, 95, 96, 98, 99, 100, 113, 126, 127, 128, 134, 138, 140, 155, 173, 174, 179, 182, 190, 200, 203, 205, 206, 207, 221

### D

Deficiência intelectual 90, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 172, 173, 174

Democracia 77, 83, 96, 97, 98, 99, 100, 199

Desenvolvimento 7, 9, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 43, 50, 52, 53, 65, 66, 68, 69, 70, 72, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 99, 102, 106, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 120, 121, 129, 130, 132, 136, 137, 138, 139, 152, 155, 159, 160, 161, 163, 165, 169, 172, 173, 174, 175, 176, 181, 182, 188, 194, 195, 196, 199, 200, 201, 202, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221

Desenvolvimento sustentável 65, 76, 77, 80, 81, 83

Direitos humanos 77, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 140, 141, 149, 151, 173, 219

Discurso 32, 111, 114, 117, 118, 126, 133, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 191

## **E**

Ecologia 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 76, 81, 83, 211, 219

Educação 1, 6, 9, 13, 14, 15, 17, 18, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 55, 59, 60, 64, 65, 66, 73, 76, 78, 79, 80, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 107, 108, 109, 110, 116, 118, 122, 123, 126, 128, 129, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 142, 147, 149, 151, 154, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 167, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 207, 209, 210, 211, 219, 221

Educação inclusiva 32, 35, 36, 64, 84, 86, 87, 88, 89, 94, 160, 161, 162, 164, 173

Educação infantil 37, 38, 39, 40, 47, 48, 49, 50, 90, 154, 167

Educação jurídica 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199

Empresarialismo 175, 176

Enfermagem 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 52, 59, 131, 134, 135

Ensino de ciências 152, 153, 154, 155, 159

Ensino médio integrado 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199

Estado 27, 70, 79, 80, 85, 90, 96, 98, 99, 100, 138, 160, 174, 176, 179, 184, 185, 186, 188, 190, 195, 198, 209, 210, 221

Estereótipo 1, 2, 3, 5

Estratégia 7, 10, 11, 33, 43, 61, 62, 115, 164, 171, 179, 200, 202, 203, 205, 207, 213

Estudantes da saúde 52

Ética responsável 65, 66

Expressão oral 110, 112, 115, 116, 120, 121, 123

## **F**

Fala das crianças 37

Formação continuada 33, 152, 153, 154, 156, 157, 159, 179, 180, 182

## **G**

Geometria 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109

Gerencialismo escolar 175, 180, 182

## **I**

Indígena 1, 2, 3, 4, 5, 6

Interação 21, 22, 34, 35, 72, 110, 112, 113, 114, 117, 122, 147, 158, 172, 177, 196, 203, 207, 209, 210, 212, 213

Interação social 21, 110, 112

## **J**

Jogos 27, 31, 33, 34, 35, 144, 147, 149, 150, 161, 167

## **L**

Louvado sejam 65, 66, 67, 76, 81

## **M**

Matemática 31, 33, 35, 60, 64, 102, 104, 105, 106, 108, 109, 114, 153, 171, 187, 188, 221

Metodologias ativas 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 194, 195

Monitoria 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15

## **O**

Origami 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109

## **P**

Peças naturais 52, 54, 55, 56, 57

Pedagogia 25, 27, 36, 38, 61, 62, 64, 90, 101, 152, 153

Pedagogia visual 61, 62, 64

Políticas educacionais 96, 176, 179, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191

Prática pedagógica 9, 25, 30, 37, 38, 40, 42, 43, 161, 163, 172

ProfEPT 192, 193

Professor 1, 2, 8, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 84, 85, 89, 90, 91, 92, 93, 98, 102, 106, 107, 108, 111, 114, 132, 148, 153, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 172, 174, 181, 187, 203, 213, 221

Programa de intervenção didática 110

## **R**

Reformas educativas 184

## **S**

Sala de recursos multifuncionais 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 160, 167

Sequências didáticas 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199

Sofrimento psíquico 126, 129, 131, 133, 134, 135

Suicídio 136, 137, 138, 141, 143, 144, 145, 148, 149, 150, 151

Surdez 61





## **T**

Tempo e espaço 37, 40, 48, 165, 169

Transformação digital 200, 203, 204, 205, 206, 207

# EDUCAÇÃO: AGREGANDO, INCLUINDO E ALMEJANDO OPORTUNIDADES





## 5

-  [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)
-  [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)



# EDUCAÇÃO: AGREGANDO, INCLUINDO E ALMEJANDO OPORTUNIDADES

## 5

-  [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)
-  [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)