EDUCAÇÃO

DE UMA VEZ POR TODOS.

Anais

8º Congresso Nacional de Educação e 5º Congresso Internacional de Educação

21 a 25 de junho de 2021

100% **ONLINE e GRATUITO**

Apoio: União

Patrocínio: Sicredi Pioneira RS

Realização: INSTITUTO IVOTI Ensino Superior

institutoivoti.com.br / (51) 3563.8600

Instituto Superior de Educação Ivoti | Ivoti - RS

- ANAIS -

ISBN: 978-85-62270-11-6

5º Congresso Internacional de Educação
8º Congresso Nacional de Educação

EDUCAÇÃO:
de uma vez por todos

21 a 25 de junho de 2021

Organizadores:
Ângela Musskopf
Raquel Dilly Konrath
Thiago Moreira Safadi

ISEI
Ivoti, RS
2021

EXPEDIENTE

Diretora Geral e Pedagógica
Profa. Ma. Doris Helena Schaun Gerber

Comissão Comunicações de Pesquisa
Angela Musskopf
Delci Heinle Klein
Raquel Dilly Konrath
Thiago Moreira Safadi

Comissão Anais (E-Book)
Bárbara Vier Mengue
Darli Reneu Breunig
Maria do Carmo Mitchell Neis

Comissão Tecnologias
Anderson Felipe da Silva
Lukhas Daniel Korndorfer Furtado
Rafael Henrique Loef
Rafael Boyarski Pitrovski
Thiago Moreira Safadi

Comissão Patrocínio
Cristiano Gestrich
Doris Helena Schaun Gerber
Everton Augustin
Thiago Moreira Safadi

Comissão Divulgação
Delci Heinle Klein
Doris Helena Schaun Gerber
Loreane Meine
Rafael Boyarski Pitrovski
Vanessa Pustai

Comissão Cultural
Monia Kothe
Vera Kern Hoffmann

© ISEI – Instituto Superior de Educação Ivoti
Rua Júlio Hauser, 171
93900-000 – Ivoti/RS
Tel.: (51) 3563-8656
E-mail: contato@institutoivoti.com.br
www.institutoivoti.com.br

A revisão textual, formatação e adequação às Normas ABNT são de responsabilidade dos autores e orientadores.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
Instituto Superior de Educação Ivoti, RS, Brasil

C749c Congresso Internacional de Educação *(5.: 2021: Ivoti, RS)*
Anais [do] 5º Congresso Internacional de Educação; 8º Congresso Nacional de Educação: Educação: de uma vez por todos, 21 a 25 de junho de 2021, Ivoti, RS [recurso eletrônico] / Organizado por: Ângela Musskopf, Raquel Dilly Konrath, Thiago Moreira Safadi. – Ivoti, ISEI, 2021.
416f.

Disponível em: https://www.institutoivoti.com.br/ensino-superior/congresso
ISBN: 978-85-62270-11-6

1. Educação – Congresso – Brasil, Região Sul. I. Instituto Superior de Educação Ivoti. II. Congresso Nacional de Educação (8.: 2021, Ivoti, RS). III. Musskopf, Ângela. IV. Konrath, Rasquel Dilly. V. Safadi, Thiago Moreira.

CDU 37

Ficha catalográfica elaborada por Maria do Carmo Mitchell Neis – CRB 10/1309

EDITORIAL

Inspirados na beleza do raro fenômeno celeste ocorrido em 2020, o alinhamento de Júpiter e Saturno, uma conjunção não vista desde a Idade Média, e na crença do debate conjunto sobre educação discutimos, no 8º Congresso Nacional de Educação e 5º Congresso Internacional de Educação, formas de buscar o alinhamento necessário para uma educação de qualidade e que dialogue com as necessidades da sociedade contemporânea. Foi no desafiador 2020 que decidimos, também, que o congresso ultrapassaria fronteiras físicas e permitiria trazer os congressistas para o Instituto Ivoti, de onde quer que fosse, em meio virtual.

EDUCAÇÃO DE UMA VEZ POR TODOS ampliou as discussões sobre os temas que regem o cotidiano escolar e os processos de desenvolvimento humano e consequente desenvolvimento regional, para além dos professores e gestores escolares, por entender a corresponsabilidade de diferentes atores, como pais, estudantes e também outros setores da sociedade que são igualmente fundamentais na formação humana, na construção da cidadania, do conhecimento e do engajamento social,

Este Caderno de Resumos registra a valorização da produção e do saber científico, representado pelas 79 comunicações apresentadas, de 33 diferentes instituições brasileiras, que se encontraram em diferentes salas temáticas proporcionadas pela tecnologia.

Desejamos que as temáticas ***Educação: tecnologias e linguagens; Cultura, identidade, currículo e saberes; Educação ambiental e patrimonial; Formação de professores. Trabalho docente; Políticas públicas e gestão da educação e Gestão empresarial, educação e desenvolvimento regional*** sejam inspiradoras para que vocês revisitem projetos e iniciativas que já estão sendo desenvolvidas e certamente despertarão a sua curiosidade para futuras pesquisas.

Desejamos a todos uma boa leitura!

Profª Drª Delci Heinle Klein

SUMÁRIO

Cultura, identidade, currículo e saberes 7

A PERSONAGEM CASTELO, DO CONTO O HOMEM QUE SABIA JAVANÊS, DE LIMA BARRETO, E O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DO DOMÍNIO DE INDIVÍDUO A PESSOA ATRAVÉS DO USO DA MALANDRAGEM 8

PROPAGANDA POLÍTICO-ELEITORAL: DAS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS EMPREGADAS NO PROCESSO DE LEGITIMAÇÃO DO SUJEITO 25

IMIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO: A REPRESENTAÇÃO DOS IMIGRANTES CONTEMPORÂNEOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA 44

HENRI WALLON, UM PSICOMOTRICISTA ESQUECIDO DAS ESCOLAS?: UM ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO PSICOMOTORA A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS WALLONIANOS 61

ORGANIZAÇÕES E PODER: RELAÇÕES POSSÍVEIS? 79

OLHARES ADOLESCENTES: RACISMO, CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA A PARTIR DE CANTIGA DE CAPOEIRA 95

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES: FONOAUDIOLOGIA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO 105

Educação ambiental e patrimonial 123

ENTRE MEMÓRIAS E EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DOS MUSEUS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM 124

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CONTEXTO DA PRÉ-ESCOLA: ENCONTROS ATRAVÉS DE PLATAFORMAS DIGITAIS E SUAS POSSIBILIDADES . 142

Educação: tecnologias e linguagens 154

EDUCAÇÃO EM TEMPOS PANDÊMICOS: UMA REALIDADE POSSIBILITADA PELAS TECNOLOGIAS? 155

O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIEMOCIONAIS NO ÂMBITO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS 165

INSERÇÃO DA CULTURA DIGITAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM MEIO A PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS 176

AÇÕES COMPARTILHADAS NA UNIVERSIDADE VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA DE UNIVERSALIZAÇÃO DOS SABERES 191

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO DOCENTE 202

AVENTURAS NA HÉLADE: UMA RELEITURA DA OBRA "O MINOTAURO", EM MONTEIRO LOBATO 203

CULTURA AFRODESCENDENTE, TRADIÇÃO ORAL E ADAPTAÇÕES LINGUÍSTICAS NO LIVRO "HISTÓRIAS DE TIA NASTÁCIA", DE MONTEIRO LOBATO 215

EDUCAÇÃO PERMANENTE E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LEITURA CRÍTICA DA BNC-FORMAÇÃO 232

AS REPRESENTAÇÕES DA DOCÊNCIA NA REGIÃO DA ENCOSTA DA SERRA GAÚCHA 243

A PANDEMIA COVID-19 E A INSTAURAÇÃO DE UMA NOVA FORMA HISTÓRICA DE INSTRUMENTAL DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA 256

A PEDAGOGIA DA ESCUTA E A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 276

FORMAÇÃO DOCENTE: UMA REFLEXÃO SOBRE DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA 293

GESTÃO EMPRESARIAL, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL 307

O INGRESSO NO MERCADO DE TRABALHO DO GUIA DE TURISMO RECÉM-FORMADO 308

AS FORMAS DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NAS ORGANIZAÇÕES... 322

POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO..... 341

OS PROCESSOS EDUCATIVOS DA POPULAÇÃO CARCERÁRIA FEMININA: A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PELOS CONCEITOS ANDRAGÓGICOS NO BRASIL 342

CONSTRUÇÃO E EXECUÇÃO DE PRÁTICAS NÃO ESCOLARES EM UM PROJETO DE FUTSAL NA CIDADE DE IVOTI-RS 361

O DIAGNÓSTICO NA INCLUSÃO ESCOLAR E SUAS INFLUÊNCIAS NO PROCESSO ENSINOAPRENDIZAGEM 377

A PRESENÇA HAITIANA EM IGREJINHA/RS: uma análise da integração sociocultural de imigrantes contemporâneos no Vale do Paranhana 390

DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I: Estudo de casos em duas escolas públicas do interior de Minas 399

Cultura, identidade, currículo e saberes

A PERSONAGEM CASTELO, DO CONTO O HOMEM QUE SABIA JAVANÊS, DE LIMA BARRETO, E O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DO DOMÍNIO DE INDIVÍDUO A PESSOA ATRAVÉS DO USO DA MALANDRAGEM

THE CASTELO CHARACTER, FROM THE TALE *THE MAN WHO KNEW JAVANESE*, BY LIMA BARRETO, AND THE PROCESS OF TRANSITING THE DOMAIN FROM INDIVIDUAL TO PERSON THROUGH THE USE OF MALANDRAGE

Débora Priscila Marasca (Feevale)[1]
Daniel Conte (Feevale)[2]

Resumo: O contato de um sujeito com mundo literário o permite além de construir ideias, conhecer outros pontos de vista e estabelecer reflexões acerca da própria identidade e atuação no meio social. Com base, principalmente, nas proposições de Roberto da Matta (1997) e Lilia Schwarcz (2012, 2015), este trabalho objetiva analisar uma personagem originária da literatura brasileira, figura representante do povo brasileiro em meados do fim do século XIX e início do XX, no Rio de Janeiro, e através do seu discurso, delinear o processo da passagem de um mero indivíduo que se vale da malandragem para garantir a condição de pessoa no meio social. A análise será feita utilizando-se como corpus o conto *O homem que sabia javanês*, de Lima Barreto (1997) e estará centrada na personagem Castelo que, em uma confeitaria, no decorrer da narrativa, conta uma das mentiras emitidas às elites da época para conseguir recursos financeiros.

Palavras-chave: Indivíduo. Pessoa. Literatura. Lima Barreto. Castelo.

Abstract: The contact of a subject with the literary world allows him in addition to building ideas, knowing other points of view and establishing reflections about his own identity and performance in the social environment. Based mainly on the propositions of Roberto da Matta (1997) and Lilia Schwarcz (2012, 2015), this work aims to analyze a character from brazilian literature, a representative figure of the brazilian people in the mid-late 19th and early 20th centuries, in Rio de Janeiro, and through his speech, outline the process of the passage of a mere individual who makes use of trickery to guarantee the condition of person in the social environment. The analysis will be done using as a corpus the short story *The man who knew Javanese*, by Lima Barreto (1997) and will be centered on the character Castelo who, in a confectionery, during the narrative, tells one of the lies issued to the elites of the time to obtain financial resources.

Keyword: Individual. Person. Literature. Lima Barreto. Castelo.

[1]Autor(es) [2]Orientador(es)
E-mail: deboramarasca@hotmail.com e danielconte@feevale.br

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Charaudeau (2009), ao adentrar o meio social, um sujeito constrói, com o passar do tempo, sua própria identidade, isto é, vai tomando consciência de si mesmo, o que o permite ser conhecedor de sua existência por meio da tomada de consciência de seu corpo, do seu saber, dos julgamentos e das ações.

E, é assim que, segundo os estudos de Da Matta (1997), um sujeito adquire o domínio de pessoa, desde o seu nascimento, do registro da sua existência mundana, passa a ser considerado parte constituinte de uma família, do espaço onde habita e, mais do que isso, passa a ser protegido por esse meio, que tende a lutar sempre contra as dificuldades existentes nos espaços públicos.

Do outro lado, literalmente, centra-se o domínio de indivíduo, sujeito exposto às regras universalizantes de um Estado hierárquico, onde o dominante age, através do poder que tem ou mesmo recebeu através de um apadrinhamento, sobre o povo dominado, o oprimido, aquele que ocupa as margens, que vem sofrendo constantemente desde a chegada dos primeiros exploradores, no caso do Brasil. O sofrimento dos povos, por conseguinte, é materializado em narrativas que expõem as mais violentas lutas de classes pela aquisição da condição de pessoa, incluindo batalhas que mancharam de vermelho a história da população brasileira em diferentes regiões e que continuam a acontecer de uma forma ou de outra.

Afinal, a grande massa que compõe a sociedade brasileira tem por desejo maior o de ser "vista" pelos governos, no sentido de ter o seu valor reconhecido, os direitos assegurados, para que então, cada um consiga construir uma passagem de pessoa a indivíduo e de pessoa novamente.

A partir desta concepção relacional entre indivíduo e pessoa, de Matta (1997), abordamos alguns elementos que demonstram o processo pelo qual se configura a passagem do domínio de indivíduo à pessoa, através da análise do discurso da personagem Castelo, do conto de Lima Barreto intitulado *O homem que sabia javanês* (1997).

Primeiramente, recorre-se às reflexões de Schwarcz (2012, 2015) e Silva (2011) para a construção de entendimentos acerca do cenário brasileiro, em especial o da metrópole do Rio

de Janeiro, no que tangem as relações sociais, econômicas e culturais em meados do fim do século XIX e início do XX, consoante ao período pelo qual possivelmente perpassam as vivências da personagem literária. Em seguida, objetiva-se expor os conceitos de indivíduo e pessoa, traçando dados de como se dá a passagem de um sistema ao outro para que, por fim, seja possível identificar esse processo através do discurso da personagem ficcional Castelo, que representa de forma bastante fiel a realidade de um sujeito pertencente ao contexto brasileiro da época de escrita do conto.

2 UM PANORAMA DO CENÁRIO URNANO BRASILEIRO DO FIM DO SÉCULO XIX AO INÍCIO DO XX

Segundo Schwarcz (2012), a partir do fim da escravidão, que ocorreu no ano de 1888, e com a desorganização do sistema e necessidade de substituição da mão de obra cafeeira, o Brasil esforçou-se para atrair imigrantes, em especial, os europeus, com a promessa da "terra da promissão" em substituição aos cativeiros anteriormente ocupados pelos escravos, que passaram a viver em liberdade.

Apesar de a Primeira República promover a ideia de liberdade e de igualdade jurídica, uma boa parte da população foi excluída das relações sociais que eram configuradas, sendo que muitos imigrantes estrangeiros passaram a ser atraídos aos centros urbanos devido à força com que geravam empregos e também serviços, resultado de objetivos que visavam o progresso futuro a partir da formação e evolução dos centros urbanos aliados às contribuições advindas dos imigrantes, uma delas sendo a proposta do branqueamento da população.

A política de imigração logo tornou-se comum, com a regularização de subsídios, no entanto, o período contou com fugas e revoltas por parte dos colonos, além da instauração da insegurança, uma vez que a violência havia se instaurado, fruto do não cumprimento das promessas de cidadania, igualdade e liberdade. Carregavam o fardo da culpa os africanos e negros, além dos novos imigrantes aliados ao descontrole urbano.

No período acreditava-se que o descontrole ganhou grandes proporções no meio urbano devido ao aparecimento e mescla de novas culturas, costumes, bem como valores.

Sendo assim, optou-se pela configuração de novas práticas policiais, segundo teorias do darwinismo racial e higienismo, que denunciavam as inconveniências da miscigenação.

O povo sofria com a escassez de alimentos essenciais para a sobrevivência, em decorrência disso estava o aumento nos preços de produtos, nas despesas referentes à moradia, ao transporte e aluguel. Assim sendo, a alta inflação resultou também no aumento significativo da pobreza. A única certeza que se tinha era a da esperança por parte das novas elites que emergiram com a República, além da aceitação do capitalismo, da civilização e do progresso.

> Por um lado, estavam os novos cenários urbanos, com seus senhores e senhoras vestidos à última moda de Paris, automóveis, edifícios, restaurantes, teatros, lojas variadas e todo tipo de traquitana adequada a esses novos tempos que pareciam ter pressa. Por outro, encontrava-se o sertão longínquo, espécie de "parte esquecida do país", o qual, ao lado do passado escravocrata, afigurava-se alijado da memória da época. Lá viviam indígenas, libertos, mulatos... "uns deserdados, uns desterrados em sua terra". (SCHWARCZ, 2012, p. 40).

Na década de 1910, especificamente durante e com o fim da Primeira Guerra, o Brasil foi palco de um processo de substituição de importações, nesse cidades e indústrias se destacaram como novos fenômenos sociais e econômicos reais.

> É certo que a população estrangeira foi contratada, originariamente, para engrossar o trabalho na lavoura rural; no entanto, com a crise da agricultura, boa parte desse contingente deslocou-se para as cidades, atraído não só pelas novas oportunidades, como pelas especializações profissionais que traziam de seus países de origem. Isto é, mais do que camponeses, entraram no país, sobretudo nessa primeira leva, profissionais liberais alemães, espanhóis e italianos, mais acostumados aos serviços urbanos que aos rurais. Também chegaram pedreiros, padeiros, sapateiros e pequenos comerciantes, habituados à lida cotidiana nas cidades e vilarejos de sua terra natal. (SCHWARCZ, 2012, p. 44).

De 1872 a 1900 o Nordeste teve uma diminuição populacional provocada pelo comércio de escravos que "despovoou a economia do açúcar e do algodão e reforçou a feição dos estados cafeeiros" (SCHWARCZ, 2012, p. 44). Com a ocorrência da seca no cenário nordestino, de 1870 a 1880, grupos de migrantes partiram para outras localidades do Brasil, como para o Rio de Janeiro, que funcionava como a capital do país e contava com mais possibilidades de emprego público e privado, a Amazônia, devido a febre da borracha,

posteriormente para Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, estados que evoluíram em um processo de urbanização.

Das últimas décadas do século XIX a 1930, o Brasil continuou sendo agrícola, houve a aceleração do crescimento e da modernização das cidades. A urbanização resultou em trabalho, lazer, formas alternativas de habitação, no entanto, configuraram-se problemas de moradia, transporte, educação. Assim, as cidades precisavam evoluir e ficar aparentemente belas, para isso, a ideia foi enviar os pobres para as margens, manter as construções públicas, construir instituições representativas, pensar no transporte coletivo. Enfim, preparar as cidades para a evolução.

> O resultado foi o surgimento de um clima de otimismo e confiança absoluta, que partindo da economia ganhou a cultura, os costumes e a moral, alcançando assim os países considerados "mais periféricos". Na verdade, é difícil determinar o que é causa e o que é efeito nesse processo (e pouco importa), até porque nesse período – mais particularmente de 1890 até a Primeira Grande Guerra – a certeza da prosperidade deu lugar a uma sociedade de sonhos ilimitados, mais conhecida como belle époque. Esse é o momento dos grandes inventos (do automóvel, do elevador, da anestesia, da Coca-Cola, e também da fotografia, do raio X, da pasta de dente); de imensas conquistas imperiais por parte dos britânicos, belgas e franceses; de saltos nas ciências, na filosofia e nas artes. De Freud a Oscar Wilde; de Gaudi a Verdi; de Munch, com seu grito, a Cézanne, com a paisagem como impressão, o mundo parecia mesmo novo, assim como seus limites e possibilidades. No Brasil, por sua vez, a atmosfera que no Rio de Janeiro ficou conhecida como "regeneração" parecia corresponder ao surto que ocorria em outras partes do mundo, trazendo a sensação de que o Brasil, finalmente, estava em harmonia com o progresso e a civilização. O suposto era que a jovem República representava a modernidade que se instalava no país, tirando-o da "letargia da monarquia" ou da "barbárie da escravidão". (SCHWARCZ, 2012, p. 45).

Santos Dumont marcou uma era dos tempos modernos quando conseguiu fazer um avião de sua criação alcançar voo. Além disso, a avenida Rio Branco que ainda hoje é parte do Rio de Janeiro também foi outro marco para a cidade, é o exemplo maior do projeto urbanístico instituído na capital. Em paralelo a isso, a população pobre tinha suas casas demolidas e era obrigada a viver em cortiços, hotéis simples ou então integrar as periferias.

O presidente Rodrigues Alves, que governou de 1900 a 1902, montou uma equipe e concedeu poder ilimitado para que o Rio de Janeiro fosse uma capital que atraísse os olhares dos estrangeiros. No entanto, o passado continuava a se refletir no meio social, ao lado de

todos os avanços já citados, ainda se percebia as hierarquias sociais atribuídas segundo padrões de nascimento e inserção.

A migração das pessoas do campo para as cidades, em busca de uma vida melhor, bem como o elevado número de imigrantes europeus e asiáticos resultou em desordem nos grandes centros urbanos. E em meio à modernidade, além de situações de solidariedade, a população enfrentava tensões, mal-entendidos, conflitos.

Parte do tempo, a população mais pobre era incluída e outras vezes excluída do processo de modernização, sendo que grupos populacionais foram expulsos das cidades e passaram a viver às margens, então, além da construção de moradias irregulares, pensões, cortiços habitados por muitos sujeitos, surgiram também figuras populares que vagavam os espaços públicos.

Esse cenário originou a revolta de muitos habitantes no meio urbano do Rio de Janeiro e, em consequência, ocorreu a Revolta da Vacina, em 1904, período em que se consolidou o combate a doenças e o controle da população de forma separada, sendo nacionais, africanos e imigrantes estrangeiros. O que denunciava uma política autoritária e higienista.

Outros movimentos sociais também foram promovidos em outras localidades do país, como o Contestado, o Juazeiro, Canudos, os quais demonstraram o desapontamento para com populações deixadas às margens diante das evoluções nos meios sociais urbanos.

> Afinal, mais do que milhares de quilômetros, o que afastava a capital dos sertões era um abismo cultural/temporal. Embora Euclides discutisse longamente fatores como meio, raça e sua importância para a compreensão das motivações e costumes dos moradores de Canudos, o principal argumento apresentado no livro concentrava-se no isolamento dos sertanejos, o que traria consequências tanto negativas quanto positivas. De um lado, naquele laboratório social estava reunido, e em pequenas drágeas, o atraso dos grupos do sertão, e o que à época se chamava fanatismo religioso. De outro, a distância geográfica e cultural e o relativo isolamento teriam tais segmentos sociais dos modismos e "degenerações" das cidades litorâneas. (SCHWARCZ, 2012, p. 55 – 56).

Além do mais, além do conflito de Canudos, surgiram outros com o passar do tempo, a exemplo, um movimento que envolveu o padre Cícero Romão Batista, entre 1872 e 1924. Na cidade de Juazeiro, o sacerdote reuniu pessoas descontentes com a situação do Nordeste do Brasil, castigado pela seca.

> Os movimentos sociais contestatórios não se limitaram, porém, ao campo. Nas cidades, operários começaram a reagir às péssimas condições de trabalho – que não previam idade mínima ou tempo máximo de jornada diária. Lutavam também por melhores salários e pela criação de órgãos de representação, como sindicatos e partidos de classe. No período aqui compreendido, teve especial importância a presença da mão de obra imigrante europeia, vinda ao Brasil por causa das plantações de café, mas que a essas alturas invadia o espaço das cidades. (SCHWARCZ, 2012, p. 57).

O maior número de imigrantes era de origem italiana, em seguida, espanhóis e portugueses. Tanto em São Paulo quanto no Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Recife, o número de imigrantes que trabalhavam como operários em indústrias era grande, assim como em outros ramos, eram pedreiros, ferreiros, trabalhadores no ramo de transportes e em pequenas empresas de calçados.

As condições de trabalho eram difíceis, desumanas inclusive, crianças já a partir de cinco anos de idade ingressavam no mundo do trabalho, para atuação em empresas em São Paulo. Também era alto o número de mulheres que trabalhavam ao lado de crianças, principalmente em fábricas de tecido. Além da baixa remuneração, as pessoas seguiam horários fixos apenas de entrada ao trabalho, eram submetidas a castigos corporais, disciplina rigorosa. Não era raro uma pessoa chegar a trabalhar até onze horas consecutivas.

Imigrantes e brasileiros construíram novos movimentos grevistas, sendo parte desses de ideologia anarquista, para reivindicar condições salariais. Desde 1890 existiram no Brasil núcleos anarquistas, constituídos em grande maioria, por imigrantes e seus descendentes.

Em 1903, no Rio de Janeiro, aconteceu a primeira greve geral multiprofissional, envolvendo chapeleiros, pintores gráficos e outros. A greve foi findada com a intervenção policial. Apesar disso, com o tempo muitos estrangeiros foram expulsos das empresas, assim como os trabalhadores brasileiros, dentre os quais muitos foram presos e sofreram atos de violência. Por fim, foram considerados “anarquistas e baderneiros” por fazerem suas vozes ecoar em meio às greves.

Nos anos de 1919 e 1920, ocorreram 64 greves só na capital de São Paulo, além de 14 no interior. Em primeiro de maio de 1919 50 a 60 mil pessoas se aglomeraram no Rio de Janeiro, na Praça XI. Da mesma forma, em São Paulo um grande número de pessoas também se reuniu. Os movimentos tiveram força devido à crise, ao desemprego, ao prolongamento da

jornada de trabalho e à redução da necessidade de contratação de mão de obra. Contudo, a partir de 1920 os movimentos grevistas foram diminuindo.

Lilia Schuartz (2012) explica que longe dos sertões se estabelecia a cidade moderna, onde reinava a cidadania e igualdade. No entanto, tais benefícios eram somente para parte da população, a outra parte era excluída, constituída de sujeitos escravizados.

A Lei Áurea possibilitou a liberdade aos sujeitos, que exerciam trabalhos escravos, no entanto, por outro lado, não foram desenvolvidas políticas sociais de amparo a esses sujeitos, e assim, o trabalho era exercido preferencialmente pelo povo imigrante que, para a elite urbana, detinha de maiores conhecimentos que os negros para o trabalho. Assim, "o movimento era duplo: de um lado, destacava-se a inferioridade presente no componente negro e mestiço de nossa população; de outro, tentava-se escamotear o passado escravocrata e sua influência na conjuntura do país." (SCHWARCZ, 2012, p. 61).

Negros, principalmente ex-escravos, foram imensamente prejudicados pela existência do preconceito racial. E se durante a monarquia algumas famílias de origem negra alcançaram boas condições de vida, a República igualou toda a população negra.

Ao fim da escravidão, os negros estavam livres e podiam frequentar lojas, assim como os demais, muitos compareceram até lojas de sapatos, compraram e não suportaram usar os calçados, então, mesmo assim, como forma de expor o produto adquirido e a materialização da liberdade, carregavam os pares junto aos ombros, para que ficassem visíveis aos olhares de todos.

> No período que vai de 1830 a 1930, europeus, africanos e asiáticos entraram no Brasil e passaram a conviver e a se sujeitar a costumes, hábitos e regras muitas vezes distintos de seus países de origem. No entanto, foi a partir do final do século XIX que os movimentos migratórios recrudesceram. Até mesmo no continente europeu registrou-se intenso deslocamento entre o campo e a cidade. Antigos espaços vazios tornaram-se áreas de grande concentração humana, aglomerados urbanos onde a industrialização cumpria papel destacado. As imigrações transoceânicas com destino à América ganharam novo incentivo com a expansão das redes ferroviárias, dos sistemas de navegação a vapor, do telégrafo, do telefone e do rádio. Práticas de moradia, de alimentação, tradições religiosas, costumes sanitários e educacionais seriam revolucionados, assim como os costumes, que opunham senhores a escravos, se veriam convulsionados. (SCHWARCZ, 2012, p. 66).

Após a segunda metade do século XIX, e com o fim do tráfico escravo, no ano de 1850, foi desenvolvida uma política favorável ao processo de imigração no Brasil, de modo a suprir necessidades advindas da Abolição da Escravatura.

Então, sujeitos poloneses, alemães, espanhóis, portugueses e japoneses desembarcavam no Brasil em busca de uma nova vida. No entanto, muitos cidadãos pertencentes à elite brasileira mandavam nos imigrantes que, se habituavam a regimes de servidão, semelhante ao modo como eram tratados os negros na condição de escravos. Esses sujeitos deveriam demonstrar lealdade, gratidão para com os seus patrões. No entanto,

> não se quer com isso dizer que se tratava de uma população só vitimizada e passiva diante de sua nova condição. Ao contrário, diante dessas novas redes e fluxos que a economia capitalista e globalizada trazia – marcada por novas fronteiras e populações nómades -, também no Brasil se produziu uma sociedade heterogénea, mas igualmente delineada pela reordenação cultural e manifestações de toda ordem: messiânicas, milenaristas ou evidentemente políticas e sociais. Tanto que o tema da segurança – sanitária ou mesmo policial – passou a fazer parte das novas agendas governamentais. A saída mais recorrente foi a reação, ora passiva, ora violenta, estando os registros policiais repletos de referências a crimes de "vagabundagem", "gatunagem", mas também assassinatos ou outros atos violentos. Abismos sociais podem ser observados não só nos hábitos sanitários e alimentares dos caipiras e sertanejos, mas também na diversidade de imigrantes. Longe de constituírem grupo homogéneo, os imigrantes pertenciam a segmentos e origens distintos. (SCHWARCZ, 2012, p. 71).

Logo, é possível perceber que o processo de urbanização das cidades, em especial, no Rio de Janeiro, em fim do século XIX e início do XX foi, em verdade, bastante violento, no que tange a continuação de ações de exclusão, originárias do passado. Vitimando sempre os negros, mulatos, pobres, que propuseram desde então as próprias vinganças contra o sistema.

3 SOBRE A PASSAGEM DA CONDIÇÃO DE INDIVÍDUO À PESSOA

Segundo Da Matta (1997), a noção empírica atribuída ao indivíduo é a de realidade concreta, inevitável, natural. Reconhecer a existência do indivíduo como ser ativo no meio social, capaz de desenvolver ideais ao mesmo tempo individualistas e igualitaristas é um fato histórico e social. Sendo assim,

> não há ato que realizemos, nem pensamento que exprimamos que não contenha o traço de nosso pertencimento à coletividade. Vivemos em grupo, a começar pela família, reunindo-nos com os amigos, estabelecendo relações de dependência no ambiente de trabalho ou agindo como cidadãos (pelo voto ou pela ação militante). Pois, para viver bem em sociedade, o indivíduo é levado a elaborar com outros membros do grupo normas de comportamento social e a respeitar tais normas, sem as quais não haveria senão anarquia incontrolável. Por mais selvagem que sejamos, vivemos em sociedade, isto é, em relação com os outros. (CHARADEAU, 2015, p. 15).

O lugar do indivíduo é em uma nação, sendo que dentro dela há uma série de agrupamentos sociais, tais como: cidades, tribos, reinos, dentre outros. No modo coletivo, os indivíduos agem de formas diversas, tendo a opção de contribuir ou não na formação de uma sociedade civil. Já a ideia de pessoa advém da linha coletiva da individualidade, uma máscara colocada em um indivíduo ou grupo, que se transforma em ser social.

Da Matta (1997) destaca que um indivíduo é igual aos outros, livre, tem o direito a fazer escolhas, sentir emoções, tem consciência individual, faz as regras do mundo onde habita, não existe mediação entre ele e o todo, por outro lado, a pessoa não tem escolhas, está presa à totalidade social da qual faz parte, é complementar aos outros, a consciência é social, a amizade é definida de forma residual e jurídica, recebe as regras no mundo, as normas sociais.

No Brasil o foco central está no sistema de pessoas, e nesse todos são “gente”, ou seja, se respeitam sem ultrapassar limites. Compreendem, por exemplo, os grupos familiares, de trabalho, habitantes de um mesmo bairro, entre outros. Em cada um desses, os participantes conhecem o seu lugar e se sentem satisfeitos por terem consciência do pertencimento a um meio, pela aceitação advinda do outro ou o reconhecimento.

O papel usado entre as pessoas é sempre o da hierarquia, em que o superior sabe o que é melhor para o inferior. Em suma, no Brasil existem os representantes do povo, sendo as ideologias promovidas pelos inferiores, tidas como ingênuas, já as de superiores são sagradas e puras, aquelas que devem ser levadas a sério. Então, ricos e pobres, fortes e fracos, empresários e empregados se fortalecem, ou seja, as relações unem as pessoas.

Da Matta (1997) explica também que a vertente individualizante está presente entre nós. Isto é, o universo é constituído de indivíduos e para estruturar o seu meio são

desenvolvidos decretos, regulamentos e leis, além de serviços essenciais garantidos pelo Estado.

No entanto, as pessoas não foram feitas para leis que igualam os sujeitos, já os indivíduos são dependentes do sistema, de órgãos particulares ou dos públicos, uma vez que não têm um "padrinho", isto é, alguém que os ajude, em se tratando de elementos econômicos e sociais.

Ainda assim, fazer leis no Brasil é uma saída para que o Estado limite as manifestações de parte das camadas sociais, é uma forma de conter a massa brasileira. Sendo que muitas pessoas, até mesmo bem-vistas no meio social, desconsideram determinadas leis e normas e adotam o "jeitinho brasileiro", a malandragem. No entanto,

> reduzir nossa sociedade a apenas dois universos (o das pessoas e o dos indivíduos) seria simplificar demais o problema. Porque existem zonas de conflito e também zonas de passagem entre eles, e essas zonas são críticas para o entendimento de alguns processos sociais brasileiros (MATTA, 1997, p.238 - 239).

Os sujeitos então vivenciam algumas passagens de um domínio a outro, isto é, podem passar de indivíduo à pessoa e de pessoa a indivíduo. A exemplo, o nascimento dá origem a um indivíduo que, ao ser registrado com um nome, passa para o sistema de pessoa, e assim torna-se parte do meio social e, em especial, do familiar, inclusive, nesse não há espaço para o individualismo, uma vez que é onde cada integrante da família, seja pai, mãe, filhos sentem-se protegidos do mundo externo da "luta pela vida".

Assim sendo, segundo Da Matta (1997), ainda na infância, do primeiro dia na escola até o ingresso no mundo do trabalho se constituem uma série de acontecimentos para que os sujeitos compreendam pouco a pouco o afastamento do lar. Nesse caso, existe a passagem de pessoa, quando está dentro do lar, a indivíduo quando adentra o mercado de trabalho, isto é, quando luta, de forma inicialmente desconhecida, para "ser alguém na vida", reconhecido pelo meio.

Comumente, um sujeito constrói a passagem do domínio de pessoa a indivíduo e, depois de pessoa novamente. De pessoa quando está imerso ainda no espaço do lar, envolto às relações de afeto familiares, em seguida, de indivíduo quando adquire um emprego e pessoa

novamente quando consegue construir no meio público uma boa imagem pessoal, laços de confiança, amizade, admiração por parte dos patrões, isto é, aqueles que conseguem fazer a junção do lar ao espaço do trabalho alcançam sucesso em sua carreira profissional.

A saída do lar e o acesso às ruas, ao público, perpassa por um processo, construído com o auxílio de mediadores para que os sujeitos consigam enfrentar a vida, isto é, as dificuldades que possam surgir através das vivências no meio social. A mediação pode se dar por patrões, professores, instituições espirituais, dentre outros sujeitos e instituições.

A grande maioria das pessoas tem acesso ao mundo sem mediação alguma, por isso, estão sujeitas aos dilemas políticos, às leis da "oferta e da procura" e outras questões de cunho social, político e econômico. Trata-se de um povo que está deslocado da condição de pessoa para assumir a individualização ou a falta de mediação.

> Então, não é por mero acaso que os brasileiros no exterior sentem "saudade", ou seja, vêm a descobrir a terrível nostalgia do estado de solidão, quando se situam diante de um mundo impessoal, sem nenhuma relação de mediação e de complementaridade com ele (MATTA, 1997, p. 243).

O mesmo acontece quando um sujeito se desloca de um estado a outro ou de uma região a outra, quando afastado do círculo social ao qual já estava habituado a pertencer, a ser aceito. Prova está na própria literatura que se constitui de personagens que buscam uma reafirmação social, como é o caso de Castelo, em *O homem que sabia javanês*, de Lima Barreto, que migra de uma região a outra do Brasil, ao que se percebe, na tentativa de se reerguer como pessoa no meio social.

Da Matta (1997) explica também que é bastante comum a ocorrência de situações de violência urbana envolvendo transportes coletivos, uma vez que o passageiro está na condição de indivíduo, isto é, distante do lar, da vizinhança, onde recebe um acolhimento e também distante do local de trabalho, ao qual também é pertencente de um grupo. No espaço dos transportes públicos, os sujeitos vivenciam um papel generalizado, que individualiza.

Então, a violência ocorre no sentido da necessidade de pertencer ao sistema não como um indivíduo, mas como pessoa, alguém que tem voz no meio social e precisa ser ouvido, acolhido. E tais vozes se constituem, se agrupam formando o povo, que precisa ser protegido,

ouvido como um todo. Eis que surge a oportunidade também para a escuta de promessas em períodos eleitorais, já que o indivíduo deixa essa condição para a assumir-se como pessoa, responsável e digna do voto, mesmo que esse esteja vinculado a interesses próprios e não coletivos.

O autor também destaca que uma situação comum que resulta na passagem de pessoa a indivíduo se dá quando alguém perde o emprego, um bem material importante como a casa, ausenta-se do meio social por motivo de doença, então acaba por ficar excluído do meio social do qual fazia parte e, consequentemente se encaminha ao sistema dos indivíduos.

> De fato, a sugestão é a de que, no Brasil, temos os dois sistemas operando numa relação de reflexividade de um em relação ao outro, de modo que tendemos a confundir a mudança com a oscilação de um lado para o outro. E, realmente, nada mais drástico do que a passagem do mundo das pessoas ao universo dos indivíduos. É como se fossem dois mundos diversos; mas esses dois mundos se alimentam e, ao contrário do que pode supor nosso pensamento mais linear, eles se comentam de modo complexo. (MATTA, 1997, p. 246 - 247).

Tão drástica quanto comum é a passagem de pessoa a indivíduo, e na história da formação identitária do povo brasileiro muitos foram os sujeitos que vivenciaram tal processo adjunto a situações de repressão, violência, exclusão que, posteriormente foram representadas através da figura de personagens marcantes no meio literário.

4 SOBRE COMO SE DÁ A PASSAGEM DE INDIVÍDUO A PESSOA OU DA PRÁTICA DA MALANDRAGEM

O homem que sabia javanês, publicado pela primeira vez em 1911, no jornal Gazeta da Tarde, do Rio de Janeiro, é um conto de Lima Barreto que, através da literatura, registra características referentes aos sujeitos que habitavam o meio urbano entre o fim do século XIX e início do XX, no Rio de Janeiro.

A obra narra uma conversa em uma confeitaria do Rio de Janeiro, entre Castelo, um típico sujeito malandro, que se aproveita da prática da malandragem para, segundo ele, poder viver e, tendo adquirido ganhos financeiros a partir de suas ações, as relata em um tom bastante irônico ao amigo Castro, quem o faz companhia no local.

Ao iniciar a exposição de uma de suas aventuras pelo Brasil, Castelo explica que havia chegado a poucos dias ao Rio de Janeiro e estava literalmente na miséria, sendo assim, sem trabalho e, consequentemente sem dinheiro. Eis o início do uso da malandragem nesse espaço.

Precedente à análise da obra, é válido ressaltar que

> o malandro – quase sempre – enfrenta adversários – concretos ou abstratos; míticos ou reais; institucionais ou pessoais – maiores e/ou mais poderosos que ele, entre os quais podemos citar a fome, a pobreza, as classes dominantes e até algumas entidades sobrenaturais, como a morte, o demônio etc. Em suma: adversários e adversidades aparentemente invencíveis ou insolúveis até mesmo para agentes mais capacitados que eles, normalmente se dão mal em confronto com o malandro. No máximo, podemos admitir que seus adversários a eles se igualam, o que constitui, mesmo assim, um fato incomum. (FRAZÃO, 2003, p. 53).

Nesse sentido, Castelo, estando na condição de indivíduo, isto é, sujeito sem emprego, sem moradia e possivelmente longe do próprio lar, ao frequentar entre uma e outra pensão, busca a passagem para o domínio de pessoa e, através da prática da malandragem, enfrenta o seu maior adversário abstrato, a pobreza.

A alternativa encontrada para efetivar a transição de indivíduo à pessoa surgiu da leitura de um jornal, que expôs a oferta de um emprego, o de professor de javanês. Dessa forma, surgiu a ideia de afirmar o seu conhecimento acerca da língua malaia e ensiná-la ao Barão de Jacuecanga, doutor Manuel Feliciano Soares Albernaz, o responsável pelo anúncio.

O início da conversa entre o Barão e Castelo já foi permeado pelas mentiras, como fica claro nesta passagem:

> — Eu sou, avancei, o professor de javanês, que o senhor disse precisar.
> — Sente-se, respondeu-me o velho. O senhor é daqui, do Rio?
> — Não, sou de Canavieiras.
> — Como? fez ele. Fale um pouco alto, que sou surdo, — Sou de Canavieiras, na Bahia, insisti eu. — Onde fez os seus estudos?
> — Em São Salvador.
> — Em onde aprendeu o javanês? indagou ele, com aquela teimosia peculiar aos velhos.
> Não contava com essa pergunta, mas imediatamente arquitetei uma mentira. Contei-lhe que meu pai era javanês. Tripulante de um navio mercante, viera ter à Bahia, estabelecera-se nas proximidades de Canavieiras como pescador, casara, prosperara e fora com ele que aprendi javanês. (BARRETO, 1997, p. 4).

Nesse trecho, está explícito que Castelo precisa utilizar-se da inteligência que tem para construir argumentos que resultem no convencimento quanto a sua personalidade e ao seu conhecimento enquanto professor de uma língua, uma vez que, "malandro é aquele para o qual a inteligência e seus ardis vêm sempre em primeiro plano, de modo que a burla, a astúcia, a trapaça, o golpe, sempre precedem a valentia na superação de obstáculos extraordinários ou situações ameaçadoras, que deseja superar." (FRAZÃO, 2003, p. 54).

No entanto, é preciso deixar claro aqui que a inteligência, no que diz respeito à personagem Castelo, não se reflete em conhecimentos científicos, e sim, em elaborar estratégias e discursos de convencimento, utilizando-se para isso do uso da malandragem.

Tais estratégias foram acompanhadas também pela criatividade demonstrada através do seu trabalho, que de ensino passou a ser fazer a "leitura" de um livro deixado para a família do Barão, o qual prometia evitar desgraças e trazer felicidades, se compreendido efetivamente. Tal foi a promessa de Castelo, fazer o senhor compreender sua história.

E assim, nesse processo de entendimento da obra, quanto maior a intimidade existente na relação entre o professor e o Barão de Jacubanga, maior era o apreço desse em relação àquele. E, aproveitando-se disso e da confiança depositada, aumentavam necessariamente as mentiras. O leitor confirma essa afirmação através da leitura do seguinte trecho:

> Sabes bem que até hoje nada sei de javanês, mas compus umas histórias bem tolas e impingi-as ao velhote como sendo do crônicon. Como ele ouvia aquelas bobagens!... Ficava extático, como se estivesse a ouvir palavras de um anjo. E eu crescia aos seus olhos!
> Fez-me morar em sua casa, enchia-me de presentes, aumentava-me o ordenado. Passava, enfim, uma vida regalada.
> Contribuiu muito para isso o fato de vir ele a receber uma herança de um seu parente esquecido que vivia em Portugal. O bom velho atribuiu a cousa ao meu javanês; e eu estive quase a crê-lo também (BARRETO, 1997, p. 6).

Foi por intermédio do avanço na leitura, permeado a sua condição de malandro que, consequentemente, resultou na ascensão social e, de indivíduo Castelo transcendeu à condição de pessoa, isto é, fez do seu ambiente de trabalho o seu próprio lar e foi apadrinhado pelo doutor Manuel Feliciano Soares Albernaz, o Barão de Jacubanga. Afinal,

> a relação forte com um mediador permite que sejamos vistos de modo especial, como o "afilhado de Fulano" que, naquele domínio social, é importante. Essa, sabemos, é a norma. Diria, pois, sem medo do exagero, que nos setores chamados de médios e altos da nossa sociedade o conhecimento do mundo e a entrada no universo do trabalho são dados pela relação muito importante com um mediador. Assim, é pequeno o tempo que a pessoa vive como indivíduo. Em outras palavras, existe uma boa oportunidade para a descoberta de um "bom patrão" que nos ajudará transformar o escritório num "segundo lar". (MATTA, 2007, p. 241).

Desse modo, o Barão de Jacubanga, o crédulo e "bom patrão", ajudou Castelo a enfrentar as dificuldades pelas quais estava passando em vida e, se antes de o conhecer era um mero indivíduo vivendo em um mundo marcado pelas leis gerais e universalizantes, sua condição de professor e, consequentemente de pessoa, o fez evoluir ao ponto de conquistar o cargo de cônsul de Havana e ainda adquirir uma parte da herança do "padrinho".

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O plano da realidade e ficção se confundem na representação da personagem Castelo, do conto de Lima Barreto (1997), uma vez que a figura que permeia o Rio de Janeiro em fim do século XIX e início do XX ainda hoje é o reflexo de muitos sujeitos que habitam os espaços urbanos, rurais e também continuam sendo representados no imaginário ficcional, materializado através da literatura.

Castelo, no início do conto, vive sob o domínio de indivíduo, é a figura do malandro carioca, além do mais, um sujeito desempregado, possivelmente vítima do sistema, até mesmo das más condições de trabalho presentes à época.

No entanto, a necessidade de uma função empregatícia para financiar custos básicos de sobrevivência implica a Castelo o uso da malandragem perante as elites brasileiras, assim como outros indivíduos contestaram, na mesma época, melhores condições de trabalho por meio de movimentos sociais, de acordo com Lilia Schwarcz (1997).

Através do uso da malandragem, Castelo chega ao domínio de pessoa, ao conquistar o reconhecimento das elites brasileiras e dessa forma destaca: "Não perdi meu tempo nem meu dinheiro. Passei a ser uma glória nacional e, ao saltar no cais Pharoux, recebi uma ovação de

todas as classes sociais e o presidente da república, dias depois, convidava-me para almoçar em sua companhia." (BARRETO, 1997, p. 7).

A personagem representa, portanto, um sujeito que transcende da condição de indivíduo à pessoa, no plano da ficção, isto é, perpassa o espaço público através da luta árdua por melhores condições de vida, assim como lutaram também os negros, mestiços, imigrantes, pobres. Afinal, em um mundo habitado por classes dominantes, que excluem, eliminam, julgam o outro, cabe aos destituídos de poder a revolta, a violência, a malandragem, sempre contra um sistema perverso.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Lima. **O homem que sabia javanês e outros contos**. Curitiba: Polo Editorial do Paraná, 1997.

CHARAUDEAU, Patrick. **Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional**. 2009. Disponível em: http://www.patrick-charaudeau.com/Identidade-social-e-identidade.html. Acesso em: 01 set. 2020.

FRAZÃO, Rosenberg Fernando de Oliveira. **Malandragem e ordem social**: um estudo da autoridade malandra através do samba e da literatura. 2003. 301 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

MATTA, Roberto da. **Carnavais, malandros e heróis:** para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro, Rocco,1997.

OLIVEN, Ruben George. **Violência e cultura no Brasil**. Vozes: Rio de Janeiro. 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz (coord.). **A abertura para o mundo**: 1889-1930. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

PROPAGANDA POLÍTICO-ELEITORAL: das estratégias discursivas empregadas no processo de legitimação do sujeito

Débora Priscila Marasca (Feevale)[1]
Ernani Cesar de Freitas (Feevale)[2]

Resumo: Os discursos políticos são construídos a partir de elementos verbais e não verbais, os quais visam a construção da legitimação dos candidatos, através de estratégias de convencimento destinadas aos sujeitos eleitores. Nesse sentido, o artigo analisa a segunda propaganda político-eleitoral do segundo turno, produzido ao então candidato à presidência da República, Jair Messias Bolsonaro, de modo a detectar as estratégias discursivas empregadas no discurso, disseminado por emissoras de televisão brasileiras, no ano de 2018, no Horário Político Eleitoral e compartilhado por simpatizantes em redes sociais através de uma plataforma digital de vídeos. A discussão teórica faz-se principalmente a partir dos trabalhos de Patrick Charaudeau. Os resultados revelam que os elementos linguístico-discursivos, selecionados estrategicamente, envolveram os eleitores, de modo que, através da razão e também da emoção, contribuíram para com o resultado final da campanha, representado pela vitória.

Palavras-chave: Sujeito. Discurso. Política. Estratégias discursivas.

1 INTRODUÇÃO

A transcrição e análise de elementos do discurso político permitem que se compreenda o processo através do qual um sujeito se legitima diante do meio social, valendo-se de estratégias políticas pensadas segundo as ideologias partidárias, visando sempre a persuasão, a aceitação de um candidato, seja ele já conhecido ou recentemente lançado ao cenário público.

O artigo legitima-se pelo fato de a propaganda política utilizar-se de elementos discursivos explícitos e implícitos, aliados a aspectos referentes ao cenário político, econômico e social do período, por isso, uma fonte de múltiplas significações e, assim como outros gêneros textuais, se constitui como um meio de compreender a sociedade de determinada época. Bolsonaro, do Partido Social Liberal (PSL) e Fernando Haddad, do

[1]Autor(es) [2]Orientador(es)
E-mail: deboramarasca@hotmail.com e ernanic@feevale.br

Partido dos Trabalhadores (PT), o que fomentou ainda mais a construção de propagandas políticas a partir de signos [1]selecionados com o propósito de promover diferentes sentimentos, como indignação e esperança, constituindo-se em objetos de análise extremamente significativos.

Partindo desse pressuposto, o objetivo geral deste artigo foi selecionar e analisar transcrições de uma dentre as propagandas de cunho político-eleitoral do ano de 2018, do então candidato à presidência, Jair Messias Bolsonaro, de modo a descrever as estratégias discursivas elencadas para legitimar o seu discurso e, consequentemente, conquistar a maior parte do eleitorado brasileiro.

A análise mostrará que as estratégias discursivas empregadas no texto da campanha foram importantes fatores para legitimar a imagem do candidato, uma vez que se relacionaram às utopias do povo quanto à ideia de um governo ideal, não corrupto, pensado para os eleitores do "bem".

A metodologia utilizada partiu da pesquisa bibliográfica descritiva, com abordagem qualitativa e teve como fundamentação teórica principal o estudo de conceitos advindos da Teoria Semiolinguística de Patrick Charaudeau, principalmente no que tange o processo de semiotização do mundo, dos discursos que constituem as interações sociais e tipos de sujeitos que pressupõem o ato de fala.

O corpus constitui-se de transcrições de um vídeo do então candidato à presidência do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, desenvolvido para a exposição durante a campanha eleitoral de 2018, veiculado pelas emissoras de televisão brasileira, no Horário Eleitoral Gratuito, na plataforma de vídeos YouTube e compartilhado em redes sociais.

Nesse sentido, a propaganda política do candidato Bolsonaro revela a tentativa de legitimação do candidato que, concorre pela primeira vez ao cargo de presidente da República, através de vocábulos e expressões que encontram o imaginário do povo brasileiro e projetam sua aceitação. Além do mais, sua figura emerge atrelada à ideia de salvação, em oposição ao candidato do Partido dos Trabalhadores, que tem sua ideologia atacada com a

[1] O termo geral que usamos para palavras, sons ou imagens que carregam sentido é signo. Os signos indicam ou representam os conceitos e as relações entre eles que carregamos em nossa mente e que, juntos, constroem os sistemas de significado da nossa cultura (HALL, 1997, p. 37).

ideia de que o governo petista contribuiu para com o resultado de decadência do país, tanto no âmbito político quanto econômico e social.

Por fim, o artigo está organizado de forma a apresentar incialmente as questões teóricas, as quais versam o estudo da Teoria Semiolinguística, de Patrick Charaudeau, sobre o processo de semiotização do mundo, em seguida, uma breve exposição dos conceitos atribuídos aos sujeitos do discurso além do contrato de comunicação para então se desenvolver a análise do *corpus* e a definição das estratégias discursivas oriundas do discurso político, de modo a construir uma ideia do processo de persuasão que resultou na aderência às propostas de governo apresentadas pelo candidato Bolsonaro, eleito com 44,87% dos votos.

2 DO PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DO MUNDO

Partindo-se do pressuposto de que os sujeitos se comunicam em diferentes situações, tanto formais quanto informais e, para isso, precisam construir discursos segundo os papéis sociais que ocupam ao longo de sua existência, esta seção é dedicada a uma breve reflexão acerca do processo de semiotização do mundo.

Emediato (2014) argumenta que os sujeitos envolvidos em um processo de comunicação têm a necessidade de reconhecerem-se através de elementos que os tornam semelhantes, como objetivos, papéis sociais, saberes, valores, entre outros, os quais possibilitam uma identificação e desencadeiam discursos. A vida contemporânea faz com que os sujeitos assumam diferentes identidades, consideradas de acordo com as circunstâncias estabelecidas, as situações, o que os encaminha para o encontro de estratégias de comunicação. E, no que tange à situação, Charaudeau (2004, p. 9) ressalta que

> é, assim, o que determina, através das características de seus componentes, as condições de produção e de reconhecimento dos atos de comunicação, condições de enunciação sob seu aspecto externo. Por conseguinte, ela estrutura o domínio de prática – que é sociologicamente vasto – em domínio de comunicação. Este sendo de alguma forma a resultante de todas as situações de comunicação que dizem respeito, ele é, ao mesmo tempo, e por efeito de retorno – o lugar onde se encontram as condições gerais às quais devem satisfazer os componentes das diferentes situações de comunicação dos quais fazem parte. Isto quer dizer que cada situação de comunicação particular, inscreve, ao mesmo tempo, no nível de seus componentes, os dados gerais que instruem o domínio, e traz especificações que lhe são próprias.

> Por exemplo, o domínio de comunicação política instrui uma certa visada (incitação), uma certa identidade dos parceiros (responsável político/cidadão/adversário), um certo propósito (a idealidade do bem-estar social), componentes que encontramos em qualquer que seja a situação particular, quer se trate de um comício, de um folheto, de uma declaração radiofônica, etc.

As propagandas político-eleitorais se constituem de elementos estrategicamente selecionados, sempre na tentativa de fazer com que o povo eleitor se identifique com determinadas ideias apresentadas, ou mesmo, que a linguagem verbal e não verbal promovam determinados efeitos patêmicos, causando impactos positivos à imagem de um candidato em relação a seus adversários. Já que, como destaca Charaudeau (2003, p. 45),

> Todo falante comunica com um projeto mais ou menos consciente de significar o mundo a um destinatário e de ser compreendido por ele". "Todo falante comunica para modificar o estado dos conhecimentos, as crenças, os afetos de seu interlocutor, ou para fazê-lo atuar de determinada maneira.

Ainda de acordo com Charaudeau (2008), os sujeitos de fala, receptor e emissor, são constituídos de saberes comuns em relação ao mundo onde estão inseridos, por isso, compreendem o discurso um do outro, que vai se modificando de acordo com o tempo, o espaço, as circunstâncias e a situação. Em uma situação de comunicação, o receptor pode também construir interpretações adversas das desenvolvidas pelo emissor.

Nesse sentido, Charaudeau (2005) explica, através da análise do discurso e, mais especificamente, da Teoria Semiolinguística, que existe um duplo processo de semiotização ou significação do mundo, o primeiro é o processo de *transformação*, situação em que um sujeito possui um "mundo a significar" e, com o tempo, o transforma em um "mundo significado", ou então, atribui sentido a situações no meio social. O outro processo chama-se *transação*, quando o sujeito falante, já tendo construído o "mundo significado", o faz de objeto de troca e destina ao sujeito falante destinatário. Esse duplo processo explicita o ato de linguagem.

Ao processo de *transformação* correspondem quatro tipos de ações, a *identificação*, para conceituar e nomear os seres existentes no meio social, sejam eles animados ou inanimados, a *qualificação*, de modo que aos seres sejam atribuídas características, a *ação*,

uma vez que os esses podem tanto fazer ou sofrer ações e também a *causação*, já que praticam e sofrem ações precedidas por motivos.

O processo de *transação* também se concretiza a partir de quatro princípios, sendo o princípio de *alteridade*, que se relaciona ao fato de que o ato de linguagem envolve dois parceiros, os quais devem reconhecer um ao outro como semelhantes e diferentes, o princípio de *pertinência*, isto é, a ideia de que os sujeitos têm a possibilidade de compartilhar saberes sobre o meio social, como valores psicológicos, sociais, comportamentos, dentre outros, o princípio de *influência*, o qual pressupõe que aquele que produz um discurso deseja atingir o parceiro de comunicação, para o emocionar, mudar seu ponto de vista, fazer com que tenha determinada ação. Inclusive, o receptor-interpretante tem consciência de que pode ser influenciado. Por fim, o princípio de *regulação* diz respeito aos conhecimentos dos sujeitos acerca do ato de linguagem que estabelecem, então, para que o processo comunicacional não se rompa, é preciso que recorram à regulação do jogo de influências.

Ademais, de acordo com Charaudeau (2005, p. 5), um ato de linguagem

> pressupõe uma *intencionalidade* – a dos sujeitos falantes, parceiros de uma troca. Em decorrência, esse ato depende da *identidade* dos parceiros, *visa uma influência* e é portador de *uma proposição sobre o mundo*. Além disso, realiza-se num tempo e num espaço determinados, o que é comumente chamado de situação.

Consoante Charaudeau (2008), existem muitas possibilidades de interpretação de discursos, além disso, há as intenções dos sujeitos, que podem, dependendo do contexto social e histórico, simular um desentendimento ou estabelecer uma relação de cumplicidade. Isto é, ao ato de linguagem considera-se uma dupla dimensão ou ainda, um duplo valor, o *explícito* e o *implícito*, sendo ambos indissociáveis.

Logo, as circunstâncias de discurso reúnem os saberes dos protagonistas da linguagem acerca do mundo, por intermédio de suas práticas sociais, e os saberes possíveis sobre os pontos de vista recíprocos defendidos pelos sujeitos no ato da linguagem, o que o autor chama de filtros construtores de sentido.

O contexto extralinguístico é o ambiente material que auxiliará os sujeitos a codificarem ou decodificarem os discursos. Então, para interpretar um vocábulo qualquer é preciso analisar os outros termos que o acompanham e o contexto a partir do qual são

produzidos, assim, os sujeitos conseguem interpretar aquilo que é dito, visto que possuem o mesmo saber sobre o mundo que os cerca, o que possibilita a comunicação. Assim, de acordo com Charaudeau (2008, p. 32), "são as *Circunstâncias de discurso* (vistas como um conjunto de saberes partilhados pelos sujeitos) que comandam o ambiente material e não o inverso."

Além do mais, os sujeitos criam hipóteses sobre as intenções de comunicação, o que evidencia a assimetria da comunicação. Então, diante de uma situação inicial de comunicação é possível que um sujeito desenvolva diferentes possibilidades de interpretação do discurso do outro, construindo também a si mesmo imagens de um interlocutor que imagina, interpreta, mas que, no entanto, não representa o enunciador, por isso, Charaudeau (2008, p. 44) considera que

> quando definimos as *Circunstâncias de discurso*, vimos que o ato de linguagem, como evento de produção ao de interpretação, depende "dos saberes supostos que circulam entre os protagonistas da linguagem". Estes saberes são correlativos à dupla dimensão Explícito/Implícito do fenômeno linguageiro.

Segundo Charaudeau (2007a), os sujeitos precisam além de perceber algo, receber informações dos outros e, posteriormente avaliá-las, de modo que possam construir os próprios pontos de vista, além de vivenciar e exprimir emoções diante das situações. Na seção seguinte, tratar-se-á sobre a relação existente entre os sujeitos diante do processo de comunicação.

3 OS SUJEITOS DO DISCURSO E O CONTRATO DE COMUNICAÇÃO

O ato de linguagem não se configura somente a partir da relação simétrica entre um sujeito emissor e o receptor, e sim, de acordo com Charaudeau (2008), em "um ato *interenunciativo* entre quatro sujeitos (e não 2), lugar de encontro imaginário de dois universos de discurso que não são idênticos." Sendo o sujeito enunciador (EUe), sujeito destinatário (TUd), sujeito comunicante (EUc) e sujeito interpretante (TUi).

Sendo que, toda e qualquer situação de comunicação são resultados de relações implícitas e explícitas, as quais se constituem em determinadas circunstâncias de discurso,

perpassam pelos processos de produção e interpretação e são construídas por sujeitos de fala e agentes.

O sujeito destinatário (TUd), segundo Charaudeau (2008), é o interlocutor construído pelo sujeito comunicante (EUc) como destinatário ideal e entende que sua intenção de fala será perceptível a TU destinatário. Assim, sempre existirá em uma situação de comunicação um TU destinatário de forma explícita ou implícita, explícita quando o sujeito se encontra presente no momento da comunicação e implícita quando não está presente fisicamente, mas sim, através das *Circunstâncias de discurso* e segundo um *Contrato de comunicação*.

O sujeito interpretante (TUi) é o ser social, que age independentemente do sujeito comunicante (EUc), constrói interpretações de acordo com as suas vivências e práticas no meio social. Charaudeau (2008, p. 46) explica que

> o TUi sujeito interpretante é responsável pelo processo de interpretação que falta ao EU, e somente opera exatamente no momento em que lhe cabe construir uma interpretação. TUd é tido como sujeito que necessita desenvolver uma ação. Então, "Soma-se a esta questão o fato de que o TUi, devido à opacidade que o liga ao EU, pode detectar uma imagem do TUd que não corresponde à intencionalidade do EU".

O EU enunciador e o TU destinatário existem somente no e pelo ato de produção de interpretação, no ato de linguagem. Já os sujeitos externos à configuração verbal são o sujeito comunicante (EUc) e o sujeito interpretante (TUi). Tanto o Eu comunicante quanto o TU interpretante são os sujeitos responsáveis pela fala, aqueles que conhecem o real que está envolto ao seu universo de discurso.

Sendo o EU enunciador a representação linguageira parcial de EU comunicante, é possível afirmar que, dependendo da finalidade de um discurso, um evento linguístico, o Eu comunicante pode assumir o papel de EU enunciador, configurando uma espécie de máscara para atingir determinado objeto que deseja ou necessita, então, consoante Charaudeau (2008, p.49), "EUc, consciente desse estado de fato, pode jogar, com finalidades estratégicas, tanto o jogo da transparência entre EUe e EUc quanto o da ocultação de EUc por EUe."

O responsável pela fala é o sujeito enunciativo EUe e o responsável pela ação de produção é o EUc. Sendo que o TUi deve ter os meios para julgar a relação entre o EUi e o EUc. O EUc é o que TUi interpreta dele.

O EUe produzirá certo efeito de discurso diante de um TUi. Assim sendo, Charaudeau (2008, p. 59) destaca que

> ao considerar o ato de linguagem como o encontro de dois processos que envolvem quatro protagonistas, ligados por um duplo circuito (interno e externo), somos levados a constatar que estes sujeitos se encontram por si próprios *sobredeterminados* pelas circunstâncias de fala que os ultrapassam.

Ainda segundo o linguista, as circunstâncias que configuram um contrato de comunicação são de ordem socioinstitucional, ou seja, um político diante de seu povo, constituído de eleitores de uma cidade ou um bairro é detentor de um poder, dessa forma, o contrato de comunicação visa estabelecer a ligação entre ele e os votantes, que o respeitam por ser um sujeito a serviço de um grupo, uma comunidade, cidade, do estado ou da República.

Desse modo, o sujeito comunicante (EUc) constrói estratégias para construir a figura de si mesmo, da forma como deseja, para atingir o público-alvo, então entra em ação o sujeito enunciador EUe. Inclusive, aqueles sujeitos ocupantes de posições de autoridade podem configurar um sujeito EUe caracteristicamente autoritário.

Charaudeau (2008, p. 58-59) acrescenta ainda que,

> consequentemente, o sujeito comunicante, ao fabricar para si uma certa imagem de EUe, pode reativar seu estatuto de EUc, ocultá-lo, deixá-lo apenas transparecer, torná-lo ambíguo, ampliá-lo (blefar), etc., de acordo com o grau de credibilidade que pensa ter junto ao sujeito interpretante. Trata-se do fenômeno da *legitimação de fala*.

Sendo assim, o EUc, quando em determinada ocasião precisa se legitimar diante de um grupo em seu meio social, pode falar em nome de um partido político, destacando isso diante de todos, na posição de porta-voz do discurso, desse modo, assume o papel de EUe, sendo o EUc regulamentado e legitimado socialmente para tal ação. Charaudeau (2008, p. 62) destaca que "as estratégias de poder exercidas em uma sociedade são o resultado de *um jogo de ser e de parecer* entre o estatuto social dos sujeitos do circuito comunicativo (EUc/TUi) e o estatuto linguageiro dos sujeitos que a manifestação linguageira constrói (EUe/TUd)."

Sendo assim, é válido retomar a ideia de que o ato de linguagem é composto por dois circuitos de produção de saber, sendo o circuito da fala configurada (espaço interno) em que

emergem seres de fala, o sujeito enunciador EUe e sujeito destinatário EUd, provenientes de um saber relacionado à comunicação através das práticas sociais. No circuito externo à fala configurada (espaço externo) estão os sujeitos agentes, sendo o EUc e o TUi, detentores do conhecimento verdadeiro sobre o mundo, configurado pela realidade.

4 A PROPAGANDA POLÍTICA DE BOLSONARO E AS ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS PARA A CONSTRUÇÃO DA LEGITIMIDADE

Os textos do gênero propaganda política reúnem elementos linguístico-discursivos significativos para a construção de análises acerca das estratégias empregadas de modo a construir uma imagem pública positiva ao candidato que o partido e as coligações pretendem eleger.

Charaudeau (2009, p. 8) destaca que ao sujeito político cabem questionamentos a serem feitos de modo a garantir a governabilidade, logo,

> "Estou aqui para defender quais ideias? E como fazer aderir a estas ideias?" Com efeito, o sujeito político se encontra numa dupla posição: ser o portador e o garantidor de valores fundadores de uma certa "idealidade social", e, ao mesmo tempo, promover a adesão do maior número de cidadãos a estes valores. O homem político está colocado, pois, entre "o político", sede de um pensamento a respeito de como viver em sociedade, e "a política", que concerne à gestão do poder.

Para tanto, o político defende suas ideias valendo-se de estratégias, assim, o sujeito comunicante (EUc) desenvolve-as de modo a convencer, persuadir um sujeito interpretante (TUi), para que esse se identifique com o EUc. No entanto, tais estratégias podem ser interpretadas de diferentes formas, sendo essas nem sempre positivas à campanha. Assim, Charaudeau (2008, p. 58) ressalta que

> o discurso político se caracteriza por um jogo polêmico, que utiliza constantemente contratos e estratégias para convencer ou seduzir o outro. Digamos que EUc tenta fabricar uma imagem de sujeito destinatário (TUd) que acredita ser coincidente com a do sujeito interpretante. Assim, no contexto desse tipo de discurso, podemos notar a construção de uma imagem de "fusão identitária" como uma estratégia de dramatização, para fazer com que uma nação se sinta integrada em um mesmo grau de cidadania: não é parte dela que conta, mas seu todo.

E, em se tratando da campanha do candidato à presidência no Brasil, o Bolsonaro, nas eleições presidenciais de 2018, é possível afirmar que se configurou no sentido de o tornar conhecido, por ser a primeira vez que concorria ao cargo e, da mesma forma, reconhecido pelo povo, através do emprego de determinados signos que gerassem aderência ao projeto político de governo defendido pela coligação.

Para tanto, o processo de construção de adesão às ideias do candidato teve como ponto de partida a alusão a situações de corrupção, oriundas dos governos anteriores, bem como aspectos negativos quanto ao cenário socioeconômico do período. Tais informações serviram para elucidar aquilo que Bolsonaro não defenderia em seu governo, em uma tentativa explícita de gerar a confiança do eleitor.

Sobre como impor a pessoa de um sujeito falante a outros, Charaudeau (2010, p. 244) explica que

> responde à necessidade que o sujeito falante possui de fazer com que seja reconhecido como uma pessoa digna de ser ouvida (ou lida), seja porque a consideramos credível, seja porque podemos lhe atribuir confiança, seja porque ela representa um modelo carismático. Trata-se, aqui, de um processo de identificação que exige do sujeito falante a construção, por si próprio, de uma imagem que tenha um certo poder de atração sobre o auditório, de forma que este conceda ao locutor a sua adesão de maneira quase irracional.

Dessa forma, a campanha de Bolsonaro se constitui a partir da configuração de um sujeito ideal, que representa a esperança ao povo brasileiro, em repulsa aos presidentes anteriores, Luiz Inácio Lula da Silva, quem terminou o segundo mandato na presidência com grande percentual de aprovação, e Dilma Roussef, sua sucessora, do mesmo partido, o dos Trabalhadores (PT). Ambos envolvidos em processos de corrupção, os quais resultaram na prisão de Lula e na impugnação do mandato de Dilma que, acompanhados pelos espectadores através das grandes mídias, promoveram a disseminação do sentimento de indignação, além da antipatia ao partido e seus governantes.

Assim, o cenário político e econômico promoveu condições favoráveis à construção de um sujeito que representasse a figura de um candidato ideal, o oposto à ideologia petista. Eis que surge o candidato à presidência, Bolsonaro, e, o *corpus* desta pesquisa, o discurso político, representado em sua materialidade pela primeira propaganda política do segundo

turno das eleições presidenciais, transmitida pelas emissoras de TV brasileiras, em rede nacional, no Horário Eleitoral Gratuito, com duração total de 5 minutos. A propaganda[2] mostra uma locutora (L) e o discurso de um locutor anônimo (LA), que intercalam as falas, e ao fim, a apresentação do candidato Jair Messias Bolsonaro (JMB).

Tais transcrições foram analisadas com o objetivo de identificar, principalmente, as estratégias discursivas empregadas de modo a se estabelecer um consenso em torno de valores veiculados, corroborando assim, à legitimação do candidato, bem como à adesão do maior número possível de eleitores, através de um processo de dramatização.

Para tanto, é importante destacar, segundo Charaudeau (2007b, p. 247) que,

> a cena política se caracteriza por um dispositivo que é posto a serviço de uma expectativa de poder. Esta última coloca em presença uma instância política e uma instância cidadã. A instância política está toda direcionada a um "agir sobre o outro" que deve ser acompanhado de uma "exigência de submissão do outro", o que explica que essa tensão seja orientada em direção à produção de efeitos. No entanto, levando-se em consideração que em um regime democrático o poder resulta, ao mesmo tempo, de um "consentimento" (Hanna Arendt), de uma "dominação legítima" (Max Weber) e de uma "organização administrativa" (J. Habermas).

Então, a instância política exerce o poder em nome de um direito, sendo esse o da representação do poder através do povo e da configuração de estratégias discursivas para legitimar o sujeito. Também em nome de um saber-fazer, isto é, da possibilidade de o sujeito valer-se de estratégias que visem a promoção da credibilidade, da identificação do outro consigo e de valores, sendo esses os essencialmente necessários para a vivência no meio social.

Nessa direção, temos que os responsáveis pela idealização da campanha de Bolsonaro, candidato pouco conhecido do eleitorado brasileiro no período anterior à campanha, construíram argumentos para a elaboração do vídeo a partir da estratégia de expor uma situação de declínio, da qual o povo foi vítima, constituída pela lembrança do caso de corrupção envolvendo o ex-presidente Lula, do mesmo partido ao qual estava representado o candidato Haddad, uma vez que esse também contou com grande força política no cenário

[2] O vídeo da propaganda pode ser localizado em arquivo eletrônico disponibilizado através do link: http://https://www.youtube.com/watch?v=dabv7ndgsW8&t=46s. Acesso em: 20 nov. 2020.

nacional, representando um inimigo maior à busca pelo cargo político, já que os últimos mandatos presidenciais foram ocupados por candidatos do PT.

Na propaganda nota-se também o apelo aos sentimentos, às crenças e aos valores sociais. Sendo que, na fala introdutória do vídeo, observa-se um discurso que se refere explicitamente aos políticos do Partido dos Trabalhadores, Haddad, o candidato, e Lula, ex-presidente, de modo a provocar o sentimento de angústia e impingir também uma imagem negativa a esses. Os signos *chefe*, *condenado*, *preso* e *presidiário* aparecem no discurso como forma de atrelar a figura de Lula à de Haddad, relacionando também a eles o partido político, ao qual foi associada a ideia generalizante de partido corrupto, por isso, o emprego da expressão *isso* [o PT] *o Brasil não quer mais*.

> (1) **L:** O primeiro ato de Haddad no segundo turno foi consultar seu chefe, condenado e preso por corrupção passiva e lavagem de dinheiro, mas ficou feio, ficou tão feio que o próprio presidiário mandou ele não ir mais. O PT quer fazer você esquecer do Lula por um tempo, até o vermelho eles querem esconder de você. Haddad é PT e isso o Brasil não quer mais.

A fala inicial emerge como um julgamento frente a uma situação acompanhada pelos eleitores brasileiros e concorre junto à reflexão acerca do vislumbramento de uma mudança, através da promoção da figura de um novo político, assim, Charaudeau (2007b, p. 248) destaca que é encenada uma dramaturgia que visa

> denunciar uma *situação de declínio* da qual o povo é vítima, jogando com a tópica da "angústia": "um milhão de imigrantes, um milhão de desempregados" proferia, sem rodeios, Jean-Marie Le Pen, há alguns anos. Quanto mais as fórmulas são simples, essencializantes e ameaçadoras, mais o efeito emocional visado terá chances de ter impacto.

Nesse sentido, sendo o povo o elemento vitimado, considera-se que deva ultrapassar tal condição imposta. Eis que se considera o segmento analisado a seguir, que é introduzido pelo enunciado "Começa agora o programa do presidente livre e independente, Bolsonaro, 17." Essas palavras denotam o início do processo de legitimação do candidato, através do emprego dos adjetivos positivos *livre* e *independente*, em oposição aos signos *presidiário* e *chefe*, que geram representações mentais negativas na mente de cada eleitor, esse último se justifica posto que o discurso destaca também que Haddad consultava seu "chefe", "superior",

o Lula, na prisão, remetendo à ideia da falta de independência na tomada de decisões estratégico-políticas.

Outro meio de legitimar a candidatura de Bolsonaro foi através da produção de um "Eu-nós", isto é, uma identidade representante do singular-coletivo, ao que Charaudeau (2009, p.8) explicita da seguinte forma:

> O homem político, em sua singularidade, fala por todos: enquanto portador de valores transcendentes, sua voz é a voz de todos ("Juntos construiremos uma sociedade melhor"). Mas, ao mesmo tempo, dirige-se a estes "todos" como se fosse apenas o porta-voz de um terceiro, o enunciador de uma idealidade social. A partir de então, estabelece um "pacto de aliança" entre estes três tipos de vozes (a voz do Terceiro, a voz do EU, a voz do TU-todos) que acabam por fundir-se num corpo social abstrato, muitas vezes expresso por uma construção indefinida ("Não se pode aceitar que os direitos legítimos do indivíduo sejam vilipendiados") ou por um "nós" ("Se queremos defender nossos interesses e guardar nossa independência...").

Nesse sentido, após o enunciado de apresentação do candidato, o discurso é construído das expressões *grande maioria do povo brasileiro* e *nosso povo*, o que, consoante as palavras de Charaudeau (2009), demonstra a estratégia de representação da voz do povo, por meio dos resultados quantificados pelos votos e também do apoio virtual, que é enfatizado estrategicamente em vista do crescimento da participação social e política exposta em plataformas digitais de comunicação.

> (2) **L:** Bolsonaro chegou até aqui na raça e com o apoio da grande maioria do povo brasileiro, um fenômeno que representa a força da vontade de mudança. Tentaram contra a vida dele, mas a determinação só aumentou, foram mais de 49 milhões de votos com apenas 8 segundos na TV.
>
> (3) **LA:** Jair Bolsonaro venceu com larga vantagem em quatro regiões do Brasil, no nordeste um outro recorde, nunca um adversário do petismo teve uma votação tão forte [...].
>
> (4) **L:** As redes sociais revolucionaram a forma como as pessoas se comunicam e esta é uma excelente notícia que faz a nossa democracia respirar, e é das redes sociais que vêm os apoios mais importantes, o apoio do nosso povo.

No segmento analisado a seguir, encontram-se as expressões *eles têm muito dinheiro*, *estão gastando milhões* e *dinheiro meu, seu e de todos*, essas construções frasais corroboram no desenvolvimento do efeito patêmico de antipatia em relação ao Partido dos Trabalhadores, representado implicitamente pelo termo *eles*, o que gera o sentimento de indignação, além da

rejeição do partido e, em consequência, do seu representante enquanto candidato à presidência. Afinal, de acordo com Charaudeau (2007b, p. 248), "quanto mais as fórmulas são simples, essencializantes e ameaçadoras, mais o efeito emocional visado terá chances de ter impacto".

Em contrapartida, as expressões *o apoio da grande maioria do povo brasileiro, uma bandeira, que é verde e amarela* e *que não quer andar pra trás* despertam o sentimento de simpatia, construindo na figura de Bolsonaro, a representação de um presidente salvador, que pregará pela evolução do país, através do auxílio de grande parte do povo. Ademais, destaca-se a recorrência à bandeira do Brasil, símbolo da nação, representação do patriotismo, do respeito entre todos, do investimento na moral e no intelecto, também como estratégia de convencimento à aceitação do projeto de governo.

> (05) **L:** Você vai perceber que o nosso programa de TV é muito simples comparada à campanha do PT, eles têm muito dinheiro a gente sabe, estão gastando milhões e milhões de reais nessa companha, dinheiro sabe de quem né, sim, dinheiro meu, seu e de todos que trabalhamos e pagamos os nossos impostos em dia. Bolsonaro votou contra o uso de bilhões do dinheiro público para financiar campanhas e, por ter votado contra se recusa a usar essa fonte de recurso que seria até um direito dele.
>
> (06) **L:** A nossa campanha é feita por voluntários e doadores e você pode colaborar acessando o nosso site: jairbolsonaro17.com.br. Não temos recursos para grandes produções, mas temos o mais importante, uma bandeira, que é verde e amarela, e o apoio da grande maioria do povo brasileiro que não quer andar pra trás.

Assim, a propaganda política vai se constituindo de elementos que compõem o imaginário do povo brasileiro e, à medida em que defende a candidatura de Bolsonaro, tenta construir um discurso de oposição ao adversário Haddad. Como explica Charaudeau (2007b, p. 249): "Instaurar-se como *salvador* construindo para si uma imagem de potência através de um comportamento oratório feito de "denúncias" (às vezes até mesmo de "gestos de indignação") e do lançamento de frases de efeito ou a manutenção da ironia."

Percebe-se que a propaganda política busca do início ao fim construir nos discursos um jogo de efeitos patêmicos, através do emprego de termos e expressões inspiradas em acontecimentos presentes no cenário político recente, como estratégia de construção da legitimidade do candidato Bolsonaro, que se coloca na posição de porta-voz de valores essenciais ao meio e às relações sociais.

O último segmento analisado trata-se de um discurso do próprio candidato Bolsonaro, no qual se destacam, principalmente, os vocábulos *honesto*, *responsabilidade*, que remetem a uma imagem positiva do candidato, como alguém capaz de defender o povo, descrito como maravilhoso, sendo assim, digno de ter como representante da sociedade brasileira, um presidente que não propaga mentiras, diferente de seu adversário principal, quem acusou de disseminar inverdades.

O discurso também se vale de uma construção frasal e de termos que recorrem a ideais religiosos, defendidas pelo candidato não somente através desta propaganda, mas também por meio do *slogan* de campanha: "Brasil acima de tudo, Deus acima de todos". Dessa forma, o texto visa atingir, brilhantemente, além de eleitores não satisfeitos com os governantes anteriores, aqueles que presam pelos valores cristãos e a formação de uma sociedade ideal.

Ademais, o sintagma verbal *mudar* e o nominal *esperança* contribuem para com o desenvolvimento de efeitos patêmicos que despertem expectativas, construindo a ideia de candidatura ideal, segundo Charaudeau (2007a), para se atingir um benefício, uma melhora no destino do país. Desse modo o discurso visa gerar a aderência do público votante, construindo uma relação de confiança entre a figura de Bolsonaro e o povo brasileiro.

> (7) **B:** ao final de 2014 eu resolvi disputar as eleições no final de 2018, para tanto, comecei a andar pelo Brasil e adotei uma bandeira que é uma passagem bíblica João 8:32: "E conhecereis a verdade e a verdade vos libertará", é uma bandeira que ninguém quase acredita porque como regra no nosso meio político, a mentira está acima de tudo, a receptividade que tive em todos os locais que fui no Brasil foi excepcional com essa bandeira e obviamente a nossa responsabilidade aumenta, mas também a certeza da esperança que o Brasil pode mudar pelas suas potencialidades e pelo seu povo maravilhoso que tem e quer cada vez mais colocar alguém que seja honesto no poder. Dessa forma, nós podemos sim dar esperança ao nosso povo.

Como explica Charaudeau (2007b, p. 250-251):

> De fato, encontramos essa estratégia discursiva dramatizante em outros líderes políticos sem que seja levada a tais extremos. Neste caso, pode-se dizer que esta estratégia discursiva de tendência populista é constitutiva da democracia na medida em que o posicionamento da instância política a conduz a se opor a um adversário, a se colocar como líder incontestável e a exaltar valores de idealidade social. O recurso aos efeitos pathêmicos é constitutivo do discurso político.

Portanto, a propaganda oriunda da campanha eleitoral de Bolsonaro contribuiu para despertar efeitos patêmicos diversos nos eleitores do início ao fim, através da reunião de estratégias discursivas aliadas ao cenário político, social e econômico, do qual partiram ideias centrais na formulação dos discursos dos três sujeitos falantes apresentados durante a transposição do vídeo, dentre eles, o que recebe maior destaque, o candidato.

5 SOBRE OS RESULTADOS

As análises desenvolvidas contribuíram para depreender que, apesar de o candidato ter concorrido pela primeira vez ao cargo de presidente do Brasil e, por esse motivo, não ser tão conhecido nem reconhecido quanto outros, a construção de um discurso com a promessa de mudanças em oposição ao retorno do Partido dos Trabalhadores, certamente levou aos resultados almejados pela campanha do candidato.

Além disso, a análise da propaganda eleitoral transmitida durante a campanha eleitoral de Bolsonaro, em 2018, permite afirmar que foram construídos argumentos de modo a influenciar o eleitor através da integração da racionalidade e também afetividade, isto é, valendo-se, conforme cita Charaudeau (2009, p. 6), de “um duplo espaço de estratégias: de “credibilidade” e de “captação”.”

Quando considerado o resultado da eleição presidencial de 2018, no Brasil, confirmamos que as estratégias discursivas, reunidas pela construção da ideia de oposição feita entre o candidato Bolsonaro e o oponente Haddad e por meio da seleção extremamente cuidadosa de signos e expressões, atingiram os objetivos previstos, a eleição do candidato.

Compreender a língua através do viés discursivo equivale a conhecer e entender a configuração das práticas sociais, as relações de poder predominantemente emanadas pelos discursos, em especial, o político. Tratou-se, pois, através deste estudo, perceber as estratégias discursivas reunidas para despertar no povo brasileiro a empatia para com a campanha presidencial de um novo candidato no cenário político, com propostas diferentes, em oposição ao que, segundo a campanha, foi desenvolvido nos últimos mandatos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como tema norteador as estratégias discursivas percebidas no discurso da segunda propaganda política do candidato à presidência do Brasil, Bolsonaro, transmitida em Horário Eleitoral Gratuito na televisão brasileira e também através da plataforma de compartilhamento de vídeos, YouTube, que também permite compartilhamentos em redes sociais.

Tomamos por base a seguinte questão norteadora: as propagandas políticas veiculadas por meio da televisão e através da internet reúnem estratégias discursivas aliadas a aspectos do contexto sociopolítico e econômico do país no momento da campanha.

O objetivo geral deste artigo foi selecionar e analisar transcrições elencadas de uma propaganda político-eleitoral, de modo a descrever as estratégias discursivas designadas para legitimar o candidato, e consequentemente, promover a maior aderência às ideias defendidas ao decorrer da campanha. A análise revela que, a forma como se constituem os discursos na propaganda contribuem para com o reconhecimento da candidatura, uma vez que os resultados nas urnas se mostraram positivos.

Através desta pesquisa, tivemos a pretensão de contribuir para com os estudos com base em estratégias discursivas e efeitos patêmicos. De modo a se compreender o funcionamento do discurso em um contexto particular, como foi o caso da campanha presidencial de Jair Messias Bolsonaro.

Logo, as propagandas político-eleitorais se constituem de elementos estratégicos, tanto verbais quanto visuais, selecionados tendo em vista a representação de sujeitos que precisam das ações do poder público, por isso, a importância atrelada à construção de campanhas estrategicamente significativas, as quais, literalmente, toquem a razão e a emoção e, consequentemente, produzam os resultados materializados através do voto.

REFERÊNCIAS

CHARAUDEAU, Patrick. **La información como discurso**: del imaginário del saber al imaginário del poder. In: El discurso de la información: la construcción del espejo social. Barcelona: Gedisa Editorial, 2003.

CHARAUDEAU, Patrick. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. *In:* MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato de. **Gêneros reflexões em análise do discurso.** Belo Horizonte, Nad/Fale - UFMG, 2004. Disponível em: http://www.patrickcharaudeau.com/Visadas-discursivasgeneros.html. Acesso em: 25 ago. 2020.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. *In:* PAULIUKONIS, Maria A. L.; GAVAZZI, S. (org.). **Da língua ao discurso:** reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. Disponível em: http://www.patrick-charaudeau.com/Uma-analisesemiolinguistica-do.html. Acesso em: 31 ago. 2020.

CHARAUDEAU, Patrick. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. *In:* MENDES, Emilia.; MACHADO, Ida Lucia. (org.). **As emoções no discurso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, v. 2, 2007a. Disponível em: http://www.patrick-charaudeau.com/Pathos-e-discurso-politico.html. Acesso em: 28 ago. 2020.

CHARAUDEAU, P. Phatos e discurso político. *In:* MENDES, Emilia; MACHADO, Ida Lucia (org.). **As emoções no discurso**. v. 2. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007b. Disponível em: http://www.patrick-charaudeau.com/A-patemizacao-natelevisao-como.html. Acesso em: 31 ago. 2020.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso:** modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. **Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional**. 2009. Disponível em: http://www.patrick-charaudeau.com/Identidade-social-e-identidade.html. Acesso em: 01 set. 2020.

CHARAUDEAU, Patrick. O discurso propagandista**:** uma tipologia. *In:* MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato de. **Análises do discurso hoje**, vol. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (Lucerna) 2010. Disponível em: http://www.patrick-charaudeau.com/O-discurso-propagandista-uma.html. Acesso em: 12 set. 2020.

EMEDIATO, W. O sujeito como múltiplo agente de múltiplas operações. *In:* MARCHIORI, M. (org.). **Cultura e interação**. São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora; Rio de Janeiro: Editora Senac, Rio de Janeiro, 2014.

HALL, Stuart. The work of representation. *In:*_____. **Representation:** cultural representations and signifying practices. London: Thousand Oaks, New Delhi: Sage, The Open University, 1997.

IMIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO: a representação dos imigrantes contemporâneos em livros didáticos de Geografia

Gabriel Osmar Wilbert de Bortoli (FACCAT)[1]
Daniel Luciano Gevehr (FACCAT)[2]

Resumo: O presente trabalho tem como principal objetivo analisar como se dá a representação e a abordagem dos imigrantes contemporâneos em livros didáticos de Geografia do 8° ano do Ensino Fundamental. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a temática das migrações (tanto históricas quanto contemporâneos) é um importante assunto que deve ser abordado no 8° ano do Ensino Fundamental, com destaque para os fluxos migratórios ocorridos na América Latina e as principais políticas migratórias dessa região. Para discutir esse tema, muitos professores utilizam o livro didático como uma ferramenta pedagógica em suas aulas. Como a temática das imigrações contemporâneas tem tomado conta de importantes discussões internacionais, sobretudo devido à crise dos refugiados observada em várias regiões do planeta, é importante que os alunos do Ensino Fundamental tenham um ensino que priorize a diversidade étnica e cultural dessas populações que se deslocam, contribuindo assim para uma postura mais acolhedora e inclusiva do imigrante. Diante disso, analisou-se 3 livros didáticos lançados em 2018. Os resultados da pesquisa evidenciaram que é na maioria dos materiais foi feita uma abordagem comparativa entre os fluxos imigratórios históricos e contemporâneos nos livros didáticos analisados, com maior destaque para os fluxos imigratórios históricos. Além disso, observou-se que a maioria dos livros traz uma rápida conceituação sobre os refugiados e muitos dados quantitativos que abordam a presença desses grupos no Brasil.

Palavras-chave: Imigrantes. Geografia. Livros didáticos. Base Nacional Comum Curricular.

Abstract: The main objective of this work is to analyze how contemporary immigrants are represented and approached in Geography textbooks for the 8th year of Elementary School. According to the Common National Curriculum Base (BNCC), the theme of migrations (both historical and contemporary) is an important issue that should be addressed in the 8th year of Elementary School, with emphasis on the migratory flows that occurred in Latin America and the main migration policies in this region. To discuss this topic, many teachers use the textbook as a pedagogical tool in their classes. As the theme of contemporary immigration has taken up important international discussions, especially due to the refugee crisis observed in various regions of the planet, it is important that elementary school students have education that prioritizes the ethnic and cultural diversity of these populations that move, thus contributing to a more welcoming and inclusive atitude of the immigrant. Therefore, 3

[1]Autor(es) [2]Orientador(es)
E-mail: gabrielbortoloti@sou.faccat.br e danielgevehr@faccat.br

textbooks released in 2018 were analyzed. The research results showed that in most materials a comparative approach was made between historical and contemporary immigration flows in the analyzed textbooks, with greater emphasis on historical immigration flows. In addition, it was observed that most books bring a quick conceptualization about refugees and many quantitative data that address the presence of these groups in Brazil.

Keywords: Immigrants. Geography. Textbooks. Common National Curriculum Base.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo discute os resultados de uma pesquisa qualitativa cujo objetivo era verificar como os imigrantes contemporâneos são representados nos livros didáticos de Geografia do 8° do Ensino Fundamental, levando-se em consideração as habilidades contidas na unidade temática "o sujeito e seu lugar no mundo" apresentada no referencial do 8° ano do Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Entre os objetivos específicos deste estudo podemos destacar que buscou-se analisar de que forma a imigração contemporânea com destino ao Brasil é representada nos livros didáticos analisados; verificar quais grupos étnicos são representados nesses materiais; analisar quais aspectos dos grupos imigrantes (como por exemplo, perfil social, econômico, cultural, etc) são abordados e discutidos no material didático analisado; e elencar as lacunas que constam nesse material e que poderiam ser melhor desenvolvidas em futuros recursos pedagógicos.

A justificativa para esse estudo se dá, sobretudo, porque de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a temática das migrações (tanto históricas quanto contemporâneas) é um importante assunto que deve ser abordado no 8° ano do Ensino Fundamental, com destaque para os fluxos migratórios ocorridos na América Latina e as principais políticas migratórias dessa região. Para discutir esse tema, muitos professores utilizam o livro didático como uma ferramenta pedagógica em suas aulas. Como a temática das migrações contemporâneas tem tomado conta de importantes discussões internacionais, sobretudo devido à crise dos refugiados observada em várias regiões do planeta, é importante

que os alunos do Ensino Fundamental tenham um ensino que priorize a diversidade étnica e cultural dessas populações que se deslocam, contribuindo assim para uma postura mais acolhedora e inclusiva do imigrante.

Diante dos objetivos propostos e da justificativa do trabalho, o presente estudo tenta responder ao seguinte problema de pesquisa: a forma que os imigrantes contemporâneos estão sendo representados nos livros didáticos de Geografia do 8° ano está de acordo com a proposta apresentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo objetivo é um ensino que priorize a diversidade étnica e cultural no mundo contemporâneo?

Para uma melhor compreensão dos dados apresentados, o trabalho está dividido da seguinte forma: na seção 2 consta o referencial teórico do estudo, onde serão abordados os autores que discutem a importância do livro didático, assim como a influência da Base Nacional Comum Curricular nos temas abordados em salas de aula de todo o Brasil; na seção 3 serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, assim como os resultados encontrados e a discussão deles; na seção 4 constam as considerações finais do estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O livro didático é um dos principais recursos pedagógicos utilizados em sala de aula na atualidade. Muitos professores fazem uso dessa ferramenta, sobretudo, porque os livros didáticos são vistos como instrumentos que organizam "[...] os objetos de ensino considerados necessários para satisfazer as necessidades de ensino-aprendizagem" (TAGLIANI, 2011, p. 137).

Apesar de serem muito utilizados, a realização de aulas com base apenas nos livros didáticos é alvo constante de críticas por parte de pesquisadores da área da educação. De acordo com Tagliani (2011), a oposição ao livro didático foi um fenômeno já observado a partir dos anos 1970, com destaque na década de 1980, principalmente porque se via o livro didático como um instrumento que pouco contribuía ao processo de ensino-aprendizagem e envolto de muitos interesses comerciais e econômicos. É importante ressaltar que tal visão, fortemente marcada pelo contexto da época, já está bem alterada na contemporaneidade.

Atualmente, os espaços educativos estão cada vez mais plurais e, nesse sentido, a visão relacionada ao livro didático precisa estar em constante mutabilidade, enriquecendo assim os debates e vindo de encontro às necessidades do momento (TAGLIANI, 2011).

Além de sua importância nas salas de aula, os livros didáticos possuem um relevante destaque quando o assunto são políticas educacionais. De acordo com Salles (2011), o livro didático não pode ser compreendido apenas como um manual que é utilizado por professores e alunos em sala de aula. Esse material precisa ser compreendido levando em consideração os aspectos da política educacional que o governo do momento propõe ao seu país. Além disso, é de suma importância, segundo o autor, levar em consideração as influências do mercado editorial na construção das narrativas que serão discutidas no livro didático. Nesse sentido, o livro didático apresenta muito mais do que conhecimento para ser abordado nas salas de aula, pois mostra aquilo que os agentes políticos decidiram discutir ou silenciar.

Sobre as diferentes funções que os livros didáticos possuem, Choppin (2004) aborda quatro delas: função referencial; função instrumental; função ideológica e cultural; e função documental. O autor aborda que essas funções podem ser conjuntamente desenvolvidas ou não, dependendo do contexto da época em que esse material estiver sendo utilizado. Para a pesquisa que esse estudo se propõe a realizar serão consideradas, principalmente, duas das funções apresentadas por Choppin: a função referencial e a função ideológica e cultural. Sobre a função referencial, pode-se destacar que,

> [...] o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações (CHOPPIN, 2004, p. 554).

É importante salientar que ao se falar em "programa" relacionado ao livro didático, pode-se retomar os estudos realizados por André Mendes Salles (2011) que destacou, como citado anteriormente, que o livro didático precisa ser compreendido como um importante aspecto da política educacional adotado no país. Nesse sentido, poderia-se dizer que, uma função referencial é sempre permeada por aspectos político-ideológicos também. Sobre isso,

destaca-se a função ideológica e cultural. Essa função já era percebida desde o século XIX, quando o

> [...] livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político." (CHOPPIN, 2004, p. 553).

No caso do Brasil, os livros didáticos passaram por uma nova readequação curricular a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com o próprio documento da BNCC, pode-se dizer que ela é

> [...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7)

Margoni (2020) em seu estudo sobre a implementação e o impacto da BNCC no Currículo Escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental destaca que muitas são as críticas relacionadas à BNCC, pois pesquisadores salientam que não há tempo hábil para abordar todos os assuntos descritos no documento, além disso, os processos de aprendizagem que envolvem tecnologias digitais, aspecto importante da BNCC, depende de forte investimento na área da educação por parte dos poderes públicos.

De acordo com Zambon (2017), a BNCC foi construída a partir de inúmeras discussões com especialistas da área da educação, além disso, o contexto em que o documento foi elaborado foi marcado por certa instabilidade política no Brasil. Depois de duas versões apresentadas, sendo a segunda marcada por muitas sugestões da comunidade docente do Brasil, ficou evidente que a sociedade brasileira reconheceu a importância da organização de um currículo que apresentasse aquilo que seria indispensável aprender nos diferentes níveis da Educação Básica. Ainda de acordo com o autor, a BNCC está em consonância com as principais legislações do país, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

O tema das migrações contemporâneas, foco deste artigo, está presente na BNCC. A base está dividida nos três níveis da Educação Básica já abordados na LDB: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em cada um desses níveis estão incluídas cinco áreas do conhecimento, sendo que a disciplina de Geografia, a que é abordada nesse estudo, faz parte da área do conhecimento "Ciências Humanas". Na disciplina de Geografia no 8° ano do Ensino Fundamental é que a base dá um destaque especial aos movimentos migratórios, tanto contemporâneos quanto históricos. No quadro 01 é possível observar as habilidades elencadas pelo documento relacionadas ao tema das migrações:

Quadro 1 - Habilidades da BNCC relacionadas aos movimentos migratórios

Unidades Temáticas	Objetos do conhecimento	Habilidades
O sujeito e seu lugar no mundo	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais	(EF08GE01) Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.
	Diversidade e dinâmica da população mundial e local	(EF08GE03) Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial). (EF08GE04) Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região.

Fonte: quadro criado pelo autor com dados obtidos através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/geografia-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>.

As habilidades abordadas no quadro 01 estão contidas na disciplina de Geografia no 8° ano do Ensino Fundamental. Como se pode observar através da leitura das habilidades, tanto os movimentos históricos quanto os contemporâneos devem ser temas abordados em sala de aula pelo professor. Além disso, é imprescindível que sejam discutidos e pensados não apenas os deslocamentos desses povos, mas também analisar os aspectos representativos dessas populações, levando em consideração suas características. Por fim, a base orienta que seja dado um foco especial aos movimentos migratórios na América Latina, tanto aqueles que são voluntários quanto os forçados, assim como as políticas migratórias adotadas pelos governos nesta área do planeta. As habilidades elencadas pela base nesse conteúdo convergem com temas discutidos pela Geografia da População.

Por muito tempo os estudos acerca dos movimentos migratórios privilegiaram os fluxos históricos, compreendidos como marcantes de determinados períodos históricos do Brasil. Além disso, alguns grupos étnicos foram, ao longo do tempo, mais valorizados que outros e isso se dava, geralmente, por sua origem geográfica ou suas características culturais. Apesar da história brasileira estar fortemente permeada pelos fluxos migratórios, observa-se que nos últimos anos, há um intenso debate dos meios de comunicação e na sociedade brasileira como um todo em relação aos imigrantes contemporâneos, vistos por alguns setores da sociedade como um problema (FRAZÃO, 2017).

Apesar de intensos discursos xenofóbicos observados em alguns setores da sociedade, os imigrantes possuem muitos direitos garantidos pela legislação brasileira. A lei n° 13.445 de 24 de maio de 2017, conhecida como a Lei de Migração, assegura aos estrangeiros chegados no Brasil direitos sociais, trabalhistas, culturais e econômicos, além de orientar as diretrizes para que sejam pensadas políticas públicas voltadas aos diferentes imigrantes chegados no país (BRASIL, 2017).

De acordo com o relatório anual 2020 do Observatório das Migrações Internacionais vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, entre 2011 e 2019 foram registrados pouco mais de 1 milhão de imigrantes no Brasil. Em relação aos chamados “imigrantes de longo termo”, que são aqueles imigrantes que passam um tempo maior no país de chegada, foram registrados pouco mais de 660 mil neste mesmo período. As principais nacionalidades

no período 2011-2019 entre os imigrantes de longo período foram de venezuelanos, paraguaios, bolivianos e haitianos (BRASIL, 2020).

Com os crescentes movimentos migratórios observados não apenas no Brasil, mas em outras regiões do planeta, se torna de suma importância dialogar sobre essa temática nas escolas. Em um mundo cada vez mais globalizado e partindo-se de uma educação que busca a conscientização acerca da diversidade e da pluralidade, é importante que se analise de que forma os materiais didáticos disponíveis aos professores abordam a temática das migrações, pois em muitos casos, os alunos já convivem com esses sujeitos em seu cotidiano e o conhecimento adquirido no espaço escolar, assim como os discursos e as visões acerca do tema observadas nesse espaço podem influenciar diretamente no comportamento de integração, inclusão e aceitação frente aos imigrantes.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto à caracterização desta pesquisa pode-se dizer que, em relação à sua natureza, ela é uma pesquisa básica. Em relação aos seus objetivos é uma pesquisa descritiva e o método utilizado foi o qualitativo. A metodologia empregada neste trabalho foi a mesma utilizada por MATTE JÚNIOR; ALVES; GEVEHR (2017) que haviam analisado a representação da etnia negra em livros didáticos de História. Partindo do estudo desses autores, foi possível elencar referências dos imigrantes contemporâneos nos livros didáticos de Geografia, sobretudo no 8° ano do Ensino Fundamental, visto que as habilidades propostas pela BNCC em relação à temática das migrações contemporâneas concentram-se nessa etapa do Ensino Fundamental. A partir disso, as referências encontradas foram analisadas e sintetizadas, levando em consideração quais eram as percepções dadas ao assunto nos materiais pedagógicos analisados.

Foram analisados 3 livros didáticos, como se pode observar no quadro 02.

Quadro 2 - Relação dos livros didáticos analisados no estudo

Título	**Série**	**Autor**	**Editora**	**Ano de publicação**
Por dentro da Geografia	8° ano - EF	Wagner Costa Ribeiro	Saraiva	2018
Teláris Geografia	8° ano - EF	J.W. Vesentini Vânia Vlach	Ática	2018
Expedições Geográficas	8° ano - EF	Melhem Adas Sergio Adas	Moderna	2018

Fonte: dados da pesquisa.

Como citado anteriormente foram analisados 3 livros didáticos diferentes, todos do mesmo período, de três editoras diferentes. Após a análise dos conteúdos relacionados aos imigrantes contemporâneos nesses materiais didático-pedagógicos foi possível elencar referências positivas e negativas encontradas, novamente seguindo a proposta apresentada por MATTE JÚNIOR; ALVES; GEVEHR (2017) em seu estudo sobre a representação da etnia negra em livros didáticos.

O quadro 03 apresenta as referências positivas encontradas.

Quadro 03 - Referências positivas encontradas nos livros didáticos analisados

Referência	**Livro**	**Página**
Gráfico mostrando as tendências das migrações internacionais (1965-2013)	Por dentro da Geografia	p. 102
Mapa-múndi com o percentual de imigrantes internacionais em cada país	Por dentro da Geografia	p. 102
Conceituação de migrações internacionais, imigrantes, refugiados e deslocados internos.	Expedições Geográficas	p. 49
Texto sobre os refugiados no mundo atual e no Brasil	Expedições Geográficas	p. 54-55
Gráfico mostrando a situação dos refugiados no Brasil em 2016	Expedições Geográficas	p. 55
Revisão histórica dos fluxos migratórios desde o século XV através de textos, imagens e mapas.	Expedições Geográficas	p. 51-53
Texto, mapas e imagens sobre os processos migratórios ocorridos na América Latina	Expedições Geográficas	p. 66-71
Texto sobre políticas migratórias na América Latina	Expedições Geográficas	p. 72
Texto sobre o racismo e a xenofobia enfrentados pelos imigrantes.	Teláris Geografia	p. 23
Tabela mostrando dados quantitativos da imigração internacional em 2017	Teláris Geografia	p. 23

Fonte: dados da pesquisa.

Além de referências positivas, foi possível encontrar no material analisado algumas referências que contribuem para a construção e legitimação do estereótipo relacionado ao

imigrante contemporâneo. Essas referências podem ser observadas com maior clareza no quadro 04.

Quadro 04 - Referências negativas encontradas nos livros didáticos analisados

Referência	**Livro**	**Página**
Texto, imagem e mapa retratando os muros construídos ao redor do mundo para conter imigrantes	Por dentro da Geografia	p. 103
Imagem mostrando uma manifestação de imigrantes na Argentina	Por dentro da Geografia	p. 104
Texto sobre os impactos da imigração venezuelana nos países vizinhos, inclusive, no Brasil.	Por dentro da Geografia	p. 105
Imagem mostrando uma manifestação de imigrantes nos EUA	Teláris Geografia	p. 25
Imagem mostrando imigrantes venezuelanos em abrigo improvisado no Brasil.	Teláris Geografia	p. 24
Imagem mostrando um barco com refugiados africanos no Mediterrâneo	Expedições Geográficas	p. 54

Fonte: dados da pesquisa.

A partir da análise das referências sobre imigrantes contemporâneos encontradas foi possível observar algumas questões. Foi possível perceber que a maioria das informações apresentadas nos livros didáticos sobre esses grupos étnicos são baseadas em dados quantitativos. Sem dúvida, os dados quantitativos são importantes, além disso, a maioria desses números provém de entidades públicas e privadas que possuem grande contato com a entrada dessas populações no Brasil, muitos dados sendo, inclusive, oficiais do governo. O grande problema nessa questão é a falta de informações que possam privilegiar dados

qualitativos em complemento às informações quantitativas, pois esses grupos de imigrantes não são homogêneos, possuindo aspectos linguísticos, culturais, sociais, econômicos e políticos muito diversos. As informações apresentadas pelos livros didáticos quanto às nacionalidades dos imigrantes são mostradas, principalmente, em forma de tabela ou gráfico, o que torna a compreensão desse aspecto mais dinâmica. Além disso, percebe-se nos materiais analisados uma preocupação em mostrar os fluxos migratórios históricos, e quando esses grupos históricos estão em destaque as características do grupo e sua contribuição para o país receptor, quase sempre o Brasil, são abordados de forma mais ampla.

Foi possível perceber que nos livros analisados há pouca discussão acerca da conceituação entre "imigrantes", "refugiados", "deslocados internos", entre outros termos. Sem dúvida é de suma importância que a abordagem desses conceitos seja feita em sala de aula, visto que, os estrangeiros não chegam a um país receptor de forma homogênea, pelo contrário, as trajetórias percorridas são diversas e o conhecimento acerca dessa diversidade de situações pode contribuir, inclusive, para superar preconceitos. Além disso, a legislação brasileira sobre o assunto, com destaque para a Lei n° 13.445 de 24 de maio de 2017, aborda essas diferenças conceituais que muito interferem na aplicação de políticas públicas para esses grupos. Os estudos acerca dessas conceituações são de considerável importância, sobretudo, para pensar a realidade desses sujeitos na sociedade. De acordo com Cierco (2017), que analisou as diferenças conceituais entre "migrantes", "refugiados", "asilados políticos" e "imigrantes ilegais", quando esses conceitos não são bem compreendidos ou discutidos na sociedade, corre-se um grande risco da análise dos movimentos migratórios se tornar simplista e contribuir para reprodução estereotipada de discursos preconceituosos.

Sobre o tema das políticas públicas voltadas aos movimentos migratórios, foi possível encontrar apenas um texto discutindo esse assunto em um dos livros analisados. O texto em questão analisa as políticas migratórias da América Latina, pois a BNCC orienta o estudo aprofundado dessa região do planeta em relação ao tema das migrações contemporâneas. Diante disso, em diferentes materiais analisados são mostrados os principais movimentos migratórios observados na América Latina e também os "impactos" da chegada dos

imigrantes nos países latinos, com destaque para a presença de venezuelanos nos países limítrofes à Venezuela.

Alguns livros abordam a temática do racismo e da xenofobia enfrentada pelos imigrantes, apesar disso, há pouco aprofundamento sobre o assunto. Esse tema é de extrema importância para a compreensão dos muitos desafios vivenciados por esses grupos nos países receptores e para enriquecer o debate em sala de aula é importante que ese tema seja mais discutido nos materiais pedagógicos. A xenofobia observada no Brasil tem chamado a atenção de estudiosos e pesquisadores da área das migrações internacionais. Segundo Mina e Lima (2018), a xenofobia pode ser definida como uma reação diante de um choque de cultura com aquele que é de fora, que é estrangeiro. Os autores discutem em sua pesquisa que a xenofobia pode ser explicada, em grande parte, em virtude dos problemas econômicos em que o país receptor muitas vezes se encontra, sendo assim, parte da população passa a culpabilizar e responsabilizar os imigrantes por essas dificuldades econômicas e sociais. Nos últimos tempos tem se percebido também um aspecto nos discursos xenofóbicos direcionados a determinados grupos étnicos chegados no Brasil: o racismo. De acordo com Cruz Neto (2017), o racismo relacionado à xenofobia está fortemente ligado ao passado histórico brasileiro, pois segundo o autor, a cor de pele negra foi, por determinado período histórico, relacionada à criminalidade. Com o avanço das discussões sobre o racismo na sociedade, tal ideia foi em partes superada, entretanto, infelizmente algumas práticas racistas permanecem presentes na contemporaneidade, inclusive em relação aos imigrantes.

Quanto às referências consideradas nesse estudo como “negativas” é importante salientar que muitas delas reforçam estereótipos relacionados aos imigrantes contemporâneos. É importante destacar que alguns aspectos, mesmo traumáticos, fazem parte da trajetória de muitos imigrantes (como os deslocamentos forçados, as situações de risco em que muitos se encontram nas trajetórias, a situação de vulnerabilidade em que muitos se encontram após a entrada no país acolhedor, etc), mas destacar apenas essas questões, que muitas vezes já estão enfatizadas em discursos midiáticos e políticos, contribui para os estereótipos relacionados a esses grupos.

Sobre as imagens utilizadas nos livros didáticos foi possível perceber que muitas contribuem para o estereótipo do imigrante. As imagens destacam a crise dos refugiados, sobretudo, com fotos de travessias perigosas e sem segurança. Quanto aos imigrantes que já estão em seus países receptores, as imagens geralmente mostram esses estrangeiros em manifestações ou em situações de vulnerabilidade, como por exemplo, recebendo ajuda em abrigos improvisados. Além disso, há referências aos muros construídos em alguns países para conter a entrada e o estabelecimento de estrangeiros. Como citado anteriormente, essas imagens retratam aspectos que fazem parte da trajetória imigrante, porém elas estando em destaque e em muitos momentos sendo a única referência visual a esses grupos, acabam por contribuir para a consolidação de alguns estereótipos.

Há certa ausência na abordagem sobre os aspectos culturais dos diferentes grupos migratórios nos livros didáticos analisados. É sabido que o imigrante, quando sai de sua terra de origem e vai para um país receptor, carrega consigo toda uma bagagem cultural que influencia a sua trajetória no novo país. Essa "bagagem cultural" é compreendida como a etnicidade desses grupos. Sobre a etnicidade, Giddens destaca que ela pode ser entendida como

> [...] as práticas culturais e os modos de entender o mundo que distinguem uma dada comunidade das restantes. [...]. Diferentes características podem servir para distinguir os grupos étnicos uns dos outros, mas as mais comuns são a linguagem, a história ou a ancestralidade (real ou imaginária), a religião, os modos de vestir ou outros adornos. [...]. Para muitas pessoas a etnicidade é um elemento central da identidade do indivíduo ou do grupo. Pode fornecer uma importante linha de continuidade com o passado e é muitas vezes mantida viva através da prática de tradições culturais. (GIDDENS, 2008, p. 248-249).

Como se pode perceber nos estudos de Giddens, a etnicidade é de suma importância na trajetória desses imigrantes. As diferentes formas de expressão dessas culturas e vivências não são abordadas nos livros didáticos analisados, nem há um aprofundamento relacionado ao contato e a integração desses grupos com as sociedades receptoras, compreendidos como "hibridismos culturais", termo este entendido a partir dos estudos de Bhabha que destaca que o tal hibridismo surge a partir das transformações históricas e das articulações sociais que estão baseadas nas transformações observadas em relação às tradições, gerando em alguns

momentos consensos ou conflitos, trazendo novas definições das tradições e da modernidade (BHABHA, 1998). Pensando nas migrações contemporâneas, este pode ser o caso das culturas que são influenciadas pelo contato com os novos imigrantes e/ou vice-versa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste estudo era verificar como os imigrantes contemporâneos são representados nos livros didáticos de Geografia do 8° do Ensino Fundamental, levando-se em consideração as habilidades contidas na unidade temática "o sujeito e seu lugar no mundo" apresentada no referencial do 8° ano do Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

A partir da análise de três livros didáticos que abordam o tema das migrações contemporâneas foi possível observar, como citado anteriormente, a forma e as referências relacionadas a este tema que estão presentes em materiais didáticos e pedagógicos que são utilizados por professores de diversos lugares do Brasil.

Além disso, foi possível constatar que muitas ainda são as lacunas sobre este tema nos livros didáticos. Essas lacunas deveriam ser pensadas de forma que os conteúdos dos livros didáticos pudessem, de fato, contribuir para um ensino que priorize a diversidade étnica e cultural desses sujeitos que fazem parte da realidade brasileira, além de favorecer um ensino plural que privilegie o respeito, a tolerância e a integração social.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n° 13.445/17, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. **Relatório Anual 2020 do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra).** Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/Resumo%20Executivo%20_Relat%C3%B3rio%20Anual.pdf. Acesso em: 22 jul. 2021.

CIERCO, Teresa. Esclarecendo conceitos: refugiados, asilados políticos, imigrantes ilegais. *In:* CIERCO, Teresa *et al*. **Fluxos migratórios e refugiados na atualidade**. Rio de Janeiro (RJ): Fundação Konrad Adenauer Stiftung, 2017.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n. 3, p. 549-566, set/dez. 2004.

CRUZ NETO, Reinaldo Venâncio da. **No Brasil, xenofobia tem cor e alvo:** a realidade do deslocamento humano de haitianos ao Brasil, através do Estado do Acre, pós-catástrofe natural no Haiti em 2010. Dissertação de Mestrado em Direito, Estado e Constituição. Programa de Pós-Graduação em Direito/Universidade de Brasília, 2017.

FRAZÃO, Samira Moratti. Política (i)migratória brasileira e a construção de um perfil de imigrante desejado: lugar de memória e impasses. **Antíteses**, v. 10, n. 20, p. 1103-1128, jun./dez. 2017.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

MATTE JÚNIOR, Alexandre; ALVES, Darlã de; GEVEHR, Daniel Luciano. A representação da etnia negra nos livros didáticos: o papel social da figura do negro no material de apoio pedagógico da educação básica. **Revista Acadêmica Licencia&acturas**, Ivoti, v. 5, n.1, p. 40-47, jan/jun. 2017.

MARGONI, Maythê Melo Fraga. O processo de implementação e o impacto da BNCC no currículo: opiniões de professores dos anos iniciais. *In*: JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 8.; JORNADA REGIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 21., 2020, Passo Fundo. **Anais...** Passo Fundo: UPF, 2020.

SALLES, André Mendes. O livro didático como objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional. **Revista Semina**, v. 10, 2. sem., 2011.

SILVA, Leda Maria Messias da; LIMA, Sarah Somensi. Os imigrantes no Brasil, sua vulnerabilidade e o princípio da igualdade. R**ev. Bras. Polít. Públicas (Online)**, Brasília, v. 7, n. 2, p. 384-403, 2017.

TAGLIANI, Dulce Cassol. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 135-148, 2011.

ZAMBON, Marinez Chiquetti. Base Nacional Comum Curricular e o impacto nos processos avaliativos do INEP da Educação Superior. *In:* SIMPÓSIO AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 3., 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2017.

HENRI WALLON, UM PSICOMOTRICISTA ESQUECIDO DAS ESCOLAS?: um estudo sobre educação psicomotora a partir dos pressupostos wallonianos

Jander Fernandes Martins (Feevale)
Vitória Duarte Wingert (Feevale)

Resumo: O presente trabalho é resultado de uma empiria realizada em uma disciplina do PGG Processos e Manifestações Culturais da Universidade FEEVALE/NH, denominada Teorias Investigativas. O tema elegido para realizar esse estudo gira em torno de questões relacionadas à educação psicomotora em um enfoque interdisciplinar e cultural, tomando o arcabouço walloniano como norte. A justificativa da escolha dessa temática tem como pressuposto basilar, o fato de ser a psicomotricidade (em sua esfera escolar) uma dimensão central que desencadeia os processos de aprendizagem na criança. Metodologicamente, o locus da pesquisa se dera em três ambientes escolares, sendo uma escola municipal, uma escola estadual e uma escola privada. Tal escolha não foi neutra, também se objetivava com isso, verificar e captar (possíveis) elementos condicionantes do processo educativo em cada ambiente escolar. Para a coleta de dados, se escolheu a entrevista e o questionário, as quais totalizaram em torno de seis perguntas semiestruturadas. Conclusivamente, se constatou que, embora cada ambiente apresente especificidades socioculturais, didáticas e pedagógicas distintas, todas apresentaram incongruência acerca de seus entendimentos sobre educação psicomotora e, também, sobre os postulados de Henri Wallon sobre a temática pesquisada.

Palavras-chave: Cultura escolar. Educação psicomotora. Escola. Interdisciplinaridade. Henri Wallon.

Abstract: The present work is the result of an empirical study carried out in a discipline of the PGG Processes and Cultural Manifestations of the FEEVALE/NH University, called Investigative Theories. The theme chosen to carry out this study revolves around issues related to psychomotor education in an interdisciplinary and cultural approach, taking the Wallonian framework as the north. The justification for choosing this theme is based on the fact that psychomotricity (in its school sphere) is a central dimension that triggers the child's learning processes. Methodologically, the locus of the research took place in three school environments, being a municipal school, a state school and a private school. This choice was not neutral, it was also aimed at verifying and capturing (possible) conditioning elements of the educational process in each school environment. For data collection, the interview and questionnaire were chosen, which totaled around six semi-structured questions. Conclusively, it was found that, although each environment presents different sociocultural, didactic and pedagogical specificities, all presented incongruence about their understanding of psychomotor education and also about Henri Wallon's postulates on the researched theme.

E-mail: martinsjander@yahoo.com.br e vitoriawingert@hotmail.com

Keywords: Cultura escolar. Educação psicomotora. Escola. Interdisciplinaridade. Henri Wallon.

1 PARA INICIAR O DIÁLOGO

O presente trabalho é resultado de uma empiria realizada, ao longo de um semestre letivo, uma disciplina vinculada ao PGG Processos e Manifestações Culturais da Universidade FEEVALE/NH. O tema elegido para realizar esse estudo gira em torno de questões relacionadas à *educação psicomotora* em um enfoque interdisciplinar e cultural.

A justificativa da escolha dessa temática tem como pressuposto basilar, o fato de ser a psicomotricidade (em sua dimensão escolar) uma dimensão central que desencadeia os processos de aprendizagem na criança. Pensar essa dimensão requer nos voltarmos para a questão da *formação de professores*, posto que, uma das funções centrais do educador é introduzir cada sujeito singular na totalidade de conhecimentos e cultura socialmente produzida e historicamente acumulada pelo conjunto de homens. (SAVIANI, 2009; 2011)

Igualmente, afirma-se a pertinência do valor educativo, para crianças da Educação Infantil e Séries Iniciais, em um enfoque psicomotor. Este compreendido enquanto alicerce do processo de apreensão cognitiva e cultural que toda criança, pertencente ao gênero humano nasce propenso a desenvolver e que, via pressão sociocultural em especial em seu período escolar, sofre desenvolvimento em saltos qualitativos de natureza dialética. (VYGOTSKY; LURIA, 1996)

Os estudos da Psicomotricidade, nas últimas décadas avançaram de forma significativa ganhando espaço, discussão e reflexão dentro e fora da escola e da Universidade. Inúmeros são os estudiosos no mundo e também aqui no Brasil. Dada a ampliação de pesquisas concentradas nesse enfoque, várias perspectivas de entendimento sobre a "evolução psicomotora da criança", em especial a denominada "corrente europeia (francesa, piagetiana, espanhol)", a "americana" e a "soviética" são as três principais ou ao menos as que se consolidaram de forma mais consistente.

Levando em consideração tal fato, é que se considerou interessante retomar essa temática em ambiente escolar, pois hoje há amplo espectro de estudos e ciências humanas e sociais que se debruçam sobre a "aprendizagem, o desenvolvimento, a cultura, etc. da criança" e que também tomam a própria escola como objeto central de suas pesquisas e seus postulados.

Parte-se também, do entendimento que todo sujeito é um ser social (LUKÁCS, 2010) e que é na interação (dialética) com o contexto sociocultural que se dá os processos qualitativos transformam de um "Homem biológico em um Homem cultural" (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

Para que essa transformação qualitativa ocorra, necessário é que essa pressão social, ocorrida no dia a dia da criança, seja sistematizada intencionalmente e de forma pedagógica para que então esse legado sociocultural, seja convertido em conhecimento científico e cultural, proporcionando a cada sujeito singular a possibilidade de se apropriar dos elementos constitutivos de sua humanidade, enquanto membro do gênero humano.

Trata-se de um trabalho de caráter interdisciplinar, o qual toma como ponto de partida o estudo e valorização de uma Educação Psicomotora, ou seja, todo o conjunto de elementos que participam efetivamente do desenvolvimento e da aprendizagem cognitiva, afetiva, da linguagem, do psiquismo da criança, os quais se consolidam qualitativamente em acordo com o grau de estímulo psicomotor.

Em sentido estritamente escolar, entende-se que ao se propor, como estratégia pedagógica, a educação psicomotora, atinge-se os principais aspectos que constituem o ser humano (criança), possibilitando uma formação autônoma e integral deste. (FONSECA; MENDES, 1987)

Metodologicamente, o lócus da pesquisa se dera em três ambientes escolares, sendo que cada um deles pertencendo a uma determinada Mantenedora, ou seja, uma escola municipal, uma escola estadual e uma escola privada. Tal escolha não foi neutra, também se objetivava com isso, verificar e captar (possíveis) elementos condicionantes do processo educativo em cada ambiente escolar. Para a coleta de dados, escolheu-se a entrevista e o

questionário, das quais o presente trabalho trata do questionário, o qual possuiu um total de cinco perguntas, em caráter semi-estruturado. (SZYSMANSKI, 2018)

2 HENRI WALLON E SEU POSTULADO PSICOMOTRICISTA

Como o título sugere, no transcorrer desse estudo, se identificaram inúmeras vertentes e perspectivas psicomotoras, porém poucas são as conhecidas em ambiente escolar. Dentre elas estão a espanhola, a francesa e a piagetiana, as quais em seu conjunto, configuram a chamada "escola europeia". Como expoentes de maior envergadura dessa escola, se têm os franceses Henri Wallon, o suíço Jean Piaget e o espanhol J. de Ajuriaguerra. (FONSECA, 1981; FONSECA; MENDES, 1987)

Para fins de nosso trabalho, nos deteremos no primeiro pesquisador, Henri Wallon. Nossa escolha se teve como critério o fato de ser ele, um dos mais importantes pesquisadores no campo da psicologia infantil e da Pedagogia. Partindo desse pressuposto, indagar o grau de entendimento e conhecimento dos professores acerca de seu trabalho acerca do Desenvolvimento e Educação Psicomotora se revelou intrigante e sugestivo. Tal constatação ocorreu a partir do momento em que majoritariamente os sujeitos pesquisados disseram "conhecê-lo, mas nunca leram seus escritos". Desse modo, apresentar-se-á, sucintamente, o postulado Walloniano e, posteriormente, as análises do estudo empírico realizado.

Assim, o psicólogo francês, metodologicamente, enquadra-se dentro do "Materialismo Dialético", razão essa de ter sido durante muito tempo estudado com sagacidade pelos cientistas russos. É concebido dentro desse viés epistemológico, pois para concebe como sendo a natureza uma realidade independente da consciência humana e, também, porque àquela não é a síntese das múltiplas relações, condicionamentos diversos e, logicamente, de movimento. (LA TAILLE *et al,* 1992; FONSECA; MENDES, 1987)

Nesse sentido, sua contribuição, no campo das ciências psicológicas, envolve ene fatores dentre os quais: emoção-motricidade, motricidade-representação, representação-caráter, caráter-social. Como se vê, para Wallon não há separação (dualista) entre homem-natureza, ao contrário, o que há é uma *relação dialética*, na qual está imbricado interações de

natureza: "orgânico e social", "indivíduo e sociedade", "objetivo e subjetivo", "psíquico e motor". (FONSECA; MENDES, 1987)

Na concepção de Henri Wallon, a criança deve ser vista e compreendida em uma *perspectiva biopsicossiológica,* pois o homem é resultado do *desenvolvimento biológico e do desenvolvimento social*. No entanto, para que essa relação seja posta em ação, um elemento é fundamental, "o movimento". (FONSECA; MENDES, 1987; LA TAILLE, 1992; WALLON, 1966; 1975; 1989; 2007a; 2007b; s/d)

Essa capacidade, a de movimentar-se, é para o psicólogo francês a "primeira estrutura de relação com o meio", logo, o movimento de um bebê, por exemplo, é a "primeira forma de expressão emocional e de comportamento" em um determinado meio social. (IDEM)

Tal postulado foi construído a partir de conceituações elaboradas no decorrer de sua vida científica. Durante décadas o psicólogo francês buscou fundamentar seu entendimento "biopsicossociológico do pensamento" (da criança). (FONSECA; MENDES, 1987; LA TAILLE, 1992)

Dentre todo o seu empreendimento intelectual, em termos pedagógicos normalmente chega a ser conhecido de professores apenas seus "estágio-chaves" relacionados ao "desenvolvimento da criança", isto é, a *evolução da psicomotricidade da criança,* os estágios são os seguintes: *impulsivo* (recém-nascido); *tônico-emocional* (dos 6 meses aos 12 meses); *sensório-motor* (12 meses a 24 meses), *projetivo* (dos 2 aos 3 anos) e, por fim, *personalístico* (dos 3 aos 4 anos). (WALLON, 2007a; 2007b)

No entanto, elementos fundantes desses estágios e/ou conceitos são fundamentais de serem conhecidos. Daí a importância do estudo que se buscou realizar, intentando produzir conhecimento que pôs em dinâmica a teoria-prática buscando sistematiza-lo dentro de uma natureza dialética.

O "movimento, enquanto potência psíquica" é concebida como um *deslocamento no espaço de uma carga afetiva*. Para isso, é essencial a ocorrência de três formas de deslocamento: *passivo ou exógenos; ativos ou autógenos; segmentos corporais.* Os quais, em seu conjunto, irão resultar no desenvolvimento de uma "coordenação motora" assentada em *reações interoceptivos, proprioceptivos e exteroceptivos.* (WALLON, 2007a; 2007b)

Continuando, outros conceitos-chaves postulados pelo psicólogo francês são primordiais no entendimento do desenvolvimento psicomotor de uma criança. À luz desse entendimento, poder-se-ia dizer que o a conduta consequência do movimento materializado.

Nesse sentido Wallon, estabelece que a realização de um movimento, compreenderia alguns aspectos, em especial dois, quais sejam: *previsão* e a *execução.* O primeiro, por permitir "uma antecipação". E o segundo, sendo um "fator de controle". Logo, o movimento pode ser concebido como uma "inteligência concreta". (WALLON, 2007a; 2007b)

O movimento, nessa perspectiva, envolve dizer que a impossibilidade de dissociar a "consciência da ação". Tal desenvolvimento, se dá pelo fato de ser tanto a ação quanto o movimento fatores que permitem uma espécie de libertação, da criança, de sensações e percepções, as quais, segundo seus postulados, são conquistas interior de uma ação exterior que ao se tornar uma ação interiorizada, é consciencializada de forma plena. (WALLON, 2007a; 2007b)

Esse caráter social, do desenvolvimento do movimento da criança, emerge pelo fato de ser, já nos primeiros anos de vida o conjunto das relações sociais quem determinam o desenvolvimento psicomotor. Só mais tarde, quando suas funções psicomotoras irão se apresentar mais plenamente desenvolvidas, é que o movimento, a ação torna-se transformadora, isto é, o homem por meio de seu aparato psicomotor começa a agir e se relacionar dialeticamente com a natureza. (WALLON, 2007a; 2007b)

Assim compreendido, o movimento como algo de natureza social, é que nos diferentes estágios de desenvolvimento da criança, é que ganha respaldo a "imitação", entendida, como "gênese do comportamento". De acordo com Henri Wallon, a aquisição da imitação, envolve consequentemente, a aquisição simbólica. Visto que, àquele seria o "conjunto de gestos e símbolos", o que dá o caráter de um sem-números de representações, ao movimento (da criança). (WALLON, 1989; 2007b)

Para esse psicólogo, a imitação tem papel central no desenvolvimento psicomotor e essa aquisição envolveria quatro elementos: *contato magnético-motor* (empático) com o meio social; *integração mais controlada e sistematizada* dos modelos, por expressão gestual; *a*

reprodução do modelo social de forma semelhante; *(re)criação do modelo* já com gestos originais de complemento da própria criança. (WALLON, 2007a; 2007b)

Nesse arcabouço conceitual, haveria ainda uma relação próxima da "imitação com a evolução biológica", assim como a pressão das "emoções" nesse processo e por fim, como consequência dessa relação dialética, a "identificação social", por parte da criança, a partir dos processos de aquisição supracitadas, em especial, a "imitação". Esse fator é central, visto que, para o francês, o fato de imitar os outros e a si mesmo, são comportamentos fundamentais nesse processo, imbuindo-se além de seu aspecto estritamente lúdico, um sentido que permite a criança sua (futura) identificação social. Sendo esse último determinante no processo de apropriação dos elementos sócio-históricos produzidos, dialeticamente, da relação homem-natureza. (WALLON, 2007a; 2007b)

Como se percebe, para esse autor, a psicomotricidade deveria ser o cerne do *fazer pedagógico* desde a educação infantil (no caso do Brasil). Para ele, todo o aparato (orgânico) humano se desenvolve mediante estimulação psicomotora de modo que as demais aquisições futuras de caráter cognitivo, afetivo, psíquico e cultural serão mais passíveis de pleno desenvolvimento e de uma apropriação cultural qualitativamente mais significativa se a criança tiver contato com uma educação psicomotora efetiva.

3 ADENTRANDO AOS AMBIENTES ESCOLARES

Como dito anteriormente, optou-se por visitar três instituições escolares, cada qual pertencendo a uma esfera societal, ou seja, uma escola municipal, uma escola estadual e uma escola privada. O objetivo com isso era captar quais as similaridades e discrepâncias de compreensão e entendimento acerca da Educação Psicomotora, em uma perspectiva interdisciplinar.

Desse modo, após contatarmos as escolas e agendar visita. Realizou-se entrevistas com Equipe Diretiva e com Professores voluntários. As indagações também tiveram suas origens nos anseios particulares e profissionais dos autores, visto que estes, também realizam

seu trabalho didático em escola pública, o que permite um olhar mais crítico e aproximativo de cada uma das realidades socioculturais participantes.

As perguntas foram as seguintes: *1-De que maneira a escola trabalha o desenvolvimento psicomotor dos alunos? 2-Como é elaborada a grade curricular e consta momentos destinado a psicomotricidade? 3-Quando um aluno está com dificuldades de aprendizagem, é levado em consideração questões de natureza psicomotora e o que é feito para atendê-lo? 4-Quais as atividades que podem ser utilizadas no desenvolvimento psicomotor com crianças de 3-6 anos? E o que a escola entende por psicomotricidade? 5-Os professores são preparados para desenvolver a psicomotricidade da criança? De que maneira se utiliza desse conhecimento, em sala de aula? 6-A escola proporciona espaços, materiais e atividades para uma educação psicomotora?*

Para fins de análise, a Instituição Estadual será a ESCOLA A, a Instituição Municipal (ESCOLA B) e, por fim, a Instituição Privada (ESCOLA C). Assim, apresentar elementos do contexto sociocultural desses estabelecimentos, são relevantes e pertinentes.

A ESCOLA A[3], possui 741 alunos no Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA. Divididos, segundo o Censo de 2016, em Ensino Fundamental I: **119,** Ensino Fundamental II: **201,** Ensino Médio: **333 e** EJA: **88.** A ESCOLA B[4], estruturalmente menor do que a anterior, possui 09 salas de aula. Funciona em turno manhã e tarde e atende um público de 400 alunos. Já a ESCOLA C, por ser uma instituição privada, atende um número inferior de alunos e oferta apenas a Etapa I do Ensino Fundamental. Atende um público entre 180-200 crianças.

4 O QUE DISSERAM AS ESCOLAS E OS PROFESSORES?

Conforme dito, anteriormente, nossa pesquisa nos ambientes escolares iniciou com a seguinte pergunta. Pesquisas desse tipo se demonstram pertinentes e reveladoras. Por

[3] Estruturalmente, disponibiliza acessibilidade, parque infantil, biblioteca, quadra de esportes descoberta, internet banda larga, laboratório de ciências, laboratório de informática.
[4] Disponibiliza biblioteca, Sala de Multimeios para alunos com necessidades educacionais especiais, Sala de Informática, Sala de Professores e Sala de Orientação Educacional (SOE). Atende assim, alunos desde a pré-escola até o 9º ano do Ensino Fundamental.

exemplo, enquanto nas escolas A e B, participaram das entrevistas Equipe Diretiva e alguns professores que se voluntariaram. Na Escola C, por ser privada, quem respondeu foi a "proprietária do estabelecimento e a Coordenadora Pedagógica", assim, se tem duas respostas para a mesma pergunta nesse último caso, uma da proprietária e outra da coordenação.

- **De que maneira a escola trabalha o desenvolvimento psicomotor dos alunos?**

> *ESCOLA A: "... Através de jogos, brincadeiras e música..."*
>
> *ESCOLA B: "...O desenvolvimento sensório-motor é trabalhado nos anos iniciais do E. Fundamental. No 1º ano através de atividades da motricidade fina (recorte, colagem, desenhos, rasgaduras, montagem de maquetes, sucata, massa de modelar, etc.) e atividades de motricidade ampla (correr, pular, saltar, engatinhar, rastejar, pular, equilíbrio – tudo isso explorado através da brincadeira). No 2º ano ainda reforça o mesmo foco do 1ºano. Já no 3º,4º e 5º ano o desenvolvimento psicomotor (motricidade ampla) é explorado através de jogos e motricidade fina (atividades de pintar, recortar e construir maquetes utilizando material reciclável e sucata de forma geral)..."*
>
> *ESCOLA C (proprietária) "...através de atividades complementares como música, teatro e dança, além das atividades das professoras...".*
>
> *ESCOLA C (coordenadora) "...Entendemos que a melhor maneira para trabalhar-se o desenvolvimento sensório-motor, aqui para a realidade e no contexto de nossa escola, seja através da ludicidade, já que os jogos e as brincadeiras estão presentes na metodologia de ensino do maternal até o quarto ano do Ensino Fundamental. Sabemos que o jogo é reconhecido como educativo, é ao fornecer a criança um ambiente agradável e motivador possibilita a criança através do movimento, do corpóreo a aprendizagem de várias habilidades.*

O que se destaca desde já em todas as falas é a predominância de terminologias construtivistas, em especial, aos referentes à Epistemologia Genética, cunhada pelo suíço Jean Piaget. Tal constatação se dá pelo uso corrente do termo "sensório-motor", não é abstrata e nova, pelo contrário, João Rossler (2006) já apresentou um estudo no qual demonstra o "poder de sedução do discurso construtivista piagetiano" na escola. E com essa sedução, a "alienação".

Também se percebe que a *ESCOLA A* associa o Desenvolvimento Psicomotor à Ludicidade (jogos e interpretação), o papel que deve ser desenvolvido pelo prof. de Educação Física (atividades físicas), também notamos a ênfase da "interação social", por meio de atividades lúdicas, expressão livre, expressão direcionada. Também se percebeu, (*ESCOLA B)* um "discurso piagetiana". Disso decorrem duas indagações: "a) Há uma intenção consciente

do que se está estimulando com a atividade de recorte, por exemplo? b) Tem conhecimento se essas atividades coincidem realmente com a devida faixa etária de desenvolvimento psicomotor? Se sim, por que continuam desenvolvendo "essas mesmas" atividades até o 5º ano?".

Por fim, sem esgotar as reflexões acerca do que se propôs com essa pergunta, se constata haver dois entendimentos destoantes (entre si), mas de acordo com seus papeis e lugar de onde falam. Pois, a "proprietária", por ser uma "empresária", que tem o "ensino como negócio", não demonstra ter conhecimentos técnicos, científicos e/ou pedagógicos sobre o assunto, visto que, para ela em seu estabelecimento, trabalho psicomotor ocorre em áreas como música e teatro. Diferentemente, sua coordenadora pedagógica, buscando suporte em entendimentos e discursos pedagógicos piagetianos, nos esclarece sobre como são desenvolvidas tais potencialidades.

Assim sendo, o que se percebe nas três instituições pesquisadas é que, há um "ecletismo conceitual", onde todas afirmaram conhecer o postulado walloniano. No entanto, palavras-chaves cunhadas por Jean Piaget são as mais correntes.

Não obstante, cabia ainda inúmeras outras indagações, dentre as quais a seguinte foi realizada:

- ***Como é elaborada a grade curricular? Constam momentos destinados à psicomotricidade?***

As respostas em cada ambiente escolar foram singulares, pois o objetivo dessa indagação tinha como suposto que, além de uma Base Nacional Comum existente, há uma Base Diversificada e é nessa em que se intentava levar nossa discussão. As respostas foram as seguintes:

> *ESCOLA A "... Através de discussão entre direção, supervisão e professores de acordo com a necessidade de cada disciplina...".*
>
> *ESCOLA B "... A grade curricular possui uma base comum e uma parte diversificada. Tem como base os eixos dos parâmetros curriculares nacionais*

> *(PCN) proposto pelo MEC. A carga horária dos componentes curriculares vem do Smed. Cabe à escola definir a questão da metodologia, critérios de avaliação, instrumentos de avaliação. Seguimos, portanto um esquema assim: eixos › conteúdos curriculares › competências › habilidades › critérios de avaliação (para os alunos). Decidimos que os resultados serão expressos por pareceres e conceitos a cada trimestre e quais e quantos serão os instrumentos utilizados...".*
>
> *ESCOLA C (proprietária) "... De acordo com os PCN's...".*
>
> *ESCOLA C (coordenadora) "... Com a proprietária...".*

Dentre todas as respostas, a que mais chama a atenção, sem dúvidas, é da *ESCOLA C*. Não por acaso, a proprietária se remete ao "PCN", isto é, ao Documento Oficial que normatiza e delega as diretrizes pedagógicas do ensino escolar brasileiro. Porém, na tentativa de esmiuçar esse entendimento, a coordenadora pedagógica dessa Instituição assevera que é a "proprietária" do estabelecimento a responsável pela "organização da grade curricular da escolar" e não ela, a pessoal que deveria desempenhar o papel de "coordenar os aspectos e desenvolvimentos pedagógicos da escola". Tal evidência acaba corroborando estudos sobre ensino privado *versus* ensino público. Também nos convida a refletir a partir de uma indagação, a saber: *não haveria necessidade de uma fiscalização, assistência técnica e pedagógica em um estabelecimento no qual a proprietária é quem organiza a grade curricular?*

Em contrapartida, a ESCOLA B apresenta uma extensão estrutural e sistemática que alicerça o andamento de uma instituição de ensino. Deixando claro o seu papel enquanto organismo sociocultural o qual é incumbido de "[...] *definir a questão da metodologia, critérios de avaliação, instrumentos de avaliação [...]".* Igualmente, deixa claro como, esquematicamente, é estabelecido os processos que, originados da Grade Curricular (do PCN, perpassando SMED, chegando à escola), é organizado e adaptado a realidade escolar "[...] *eixos › conteúdos curriculares › competências › habilidades › critérios de avaliação (para os alunos)".*

Já a ESCOLA A, como dito acima, organiza-se a partir do que a Equipe Diretiva em seu conjunto estabelece. Tal retorno nos leva a considerar questões referentes à gestão democrática, autonomia e descentralização burocrática da escola. A não participação da

comunidade escolar (pais e alunos) não estaria indo de encontro com as prerrogativas democráticas discutidas exaustivamente?

- ***Quando um aluno está com dificuldades de aprendizagem, é levado em consideração questões de natureza psicomotora e o que é feito para atendê-lo?***

> *ESCOLA A "... Encaminha-se para aulas de reforço..."*
>
> *ESCOLA B "...A escola oferece ao cada final trimestre "estudos adicionais", dos quais participam somente os alunos que não atingiram a media. Buscamos parceiras junto a instituições como UFSM, UNIFRA, OUTROS, para realização de aulas de reforço durante todo ano. Em 2008 já garantimos para matemática e língua inglesa...".*
>
> *ESCOLA C (proprietária) "...Oferecemos aula de reforço em duas disciplinas na 4ª serie (matemática e língua portuguesa), em outras fases e áreas busca-se orientação com profissionais especializados (psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo) e fizemos encaminhamento. A profª. Conversa com pais e a coordenadora..."*
>
> *ESCOLA C (coordenadora) "...Quando uma criança tem dificuldades de aprendizagem, procuramos observar as possíveis causas, conversamos com pais e grupo docente e após encaminhamos para aula de reforço em ambiente escolar, diálogos com a criança junto do SOE, e se necessário trabalho de psicanálise infantil junto a Clínica YX*[5].

O objetivo dessa indagação, como sugere todo o arcabouço teórico de Henri Wallon, é demonstrar que algumas dificuldades de aprendizagem de crianças/estudantes podem ter sua origem em questões de ordem *biopsicossiológica.* Levando em consideração esse postulado, indagar às escolas de modo a perscrutar-se suas concepções e percepções sobre esse tema é pertinente.

Como se vê nas respostas, a ESCOLA A apenas menciona que há um encaminhamento dos alunos com dificuldades para aulas de reforço às quais, devem ocorrer em outro local e momento (turno inverso...). Já a ESCOLA B, sob nomenclatura diferente, mas com o mesmo mecanismo de funcionamento, encaminha os alunos para "aulas adicionais" que, nada mais deve ser que reforço e assistência pedagógica. O elemento revelador é a abertura dessa escola para firmar parcerias com as IES da cidade em que está

[5] Por questões de não se ter autorização para mencionar esse estabelecimento, aqui optamos por denominá-la YX.

localizada. Essas parcerias, há muito discutidas sobre sua importância, de modo a estreitar cada vezes mais as relações entre Universidade-escola.

Por fim, a ESCOLA C, categoricamente, afirma que o foco da aprendizagem e assistência é as habilidades básicas (ler, escrever e calcular). Tal ênfase não é por acaso, visto que são basilares para inserir um indivíduo em uma determinada sociedade e, principalmente, lhe proporcionar instrumentalização necessária para adentrar o mundo do trabalho. Também afirmando, todas as demais "dificuldades" encaminhadas para especialistas, os quais, como se constata relacionados à questão da saúde (mental). Complementando essa fala, a Coordenadora Pedagógica menciona as parcerias da escola, no caso, uma clínica particular.

Disso decorre que, enquanto uma escola pública vai buscar parcerias com as IES em sua cidade, a escola privada, ao contrário, estabelece assistência de estabelecimentos clínicos.

No entanto, o que se percebe de similaridade é que, nenhuma das escolas entrevistas *linkam* as possibilidades de que sejam as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, oriundo de causas *biopsicossiológicas.* Demonstrando com isso, um distanciamento dos postulados wallonianos, ainda que em seus discursos haja menção a esses postulados.

- ***Quais as atividades que podem ser utilizadas no desenvolvimento psicomotor com crianças de 3-6 anos? E o que a escola entende por psicomotricidade?***

> *ESCOLA A: "... Através de jogos, representações, atividades físicas. Por meio destas atividades entendemos que as crianças além de se divertirem, criam, interpretam e se relacionam com o mundo em que vivem..."*
>
> *ESCOLA B "...escola não possui educação infantil..."*
>
> *ESCOLA C (proprietária) "...na escola oferecemos aulas de dança, expressão dramatizada, música. A psicomotricidade é fundamental principalmente na Educação Infantil e Séries Iniciais a aprendizagem se dá pelas atividades que o corpo trabalha..."*
>
> *ESCOLA C (coordenadora) "...As atividades foram delineados de forma geral mais sobre a psicomotricidade usamos, Le Boulch (1969) que cita saberes em torno da idéia que a psicomotricidade é uma prática pedagógica que visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança no seu processo de ensino-aprendizagem, favorecendo os aspecto físico, mental, afetivo-emocional e sociocultural, condizentes com a realidade do educando. Através de ações educativas e*

> *movimentos espontâneos e atitudes corporais da criança proporcionando-lhes uma imagem do corpo que contribui para a formação da sua pessoa integral.*

A quarta pergunta aqui realizada, mais restritiva do que as anteriores, objetivava captar através da fala dos professores/escola possibilidades reais e concretas de momentos, atividades, situações (didáticas) produzidas exclusivamente com o intuito de atender essa necessidade psicomotora e, também, de forma taxativa, averiguar qual o entendimento desses diferentes estabelecimentos sobre psicomotricidade.

Assim, as respostas por um lado coadunam, pois para todos os segmentos participantes desse estudo, o jogo, o movimento e o brincar são fontes por excelência de estímulos psicomotores. Por outro lado, cada escola, apresenta seu entendimento sobre psicomotricidade. Pois, enquanto a ESCOLA A, não específica idade, seriação em que se deve focar exclusivamente essa habilidade humana. A ESCOLA B, apenas afirma não haver "educação infantil" (faixa etária de 0 a 6 anos de idade), se eximindo assim de nos esclarecer acerca do que entendem por psicomotricidade.

Diferentemente, de ambas, a ESCOLA C, na qual participou tanto a proprietária quanto a Coordenadora Pedagógica, asseveram ser uma habilidade central, porém apenas na Educação infantil e Séries Iniciais. Além disso, o que se constata, claramente, é o fato de fazerem uso, na interlocução de aportes teóricos de pesquisador francês Jean Le Boulch e não se referirem ao postulado em questão, foco desse estudo também, Henri Wallon.

- ***Os professores são preparados para desenvolver a psicomotricidade da criança? De que maneira se utiliza desse conhecimento, em sala de aula?***

> *ESCOLA A "...São preparados. Trabalham associando a teoria aos conteúdos diários..."*
>
> *ESCOLA B "... Os professores já trazem esta formação inicial. Nunca foi solicitada à escola formação continuada nesse eixo...".*
>
> *ESCOLA C (proprietária) "...Profissionais da área da Pedagogia (pedagogos) com formação organizam-se projetos que contemple essas atividades, aulas de dança e teatro..."*
>
> *ESCOLA C (coordenadora) "... Semanalmente temos uma hora de discussões acerca dos planejamentos das vivências para as aulas, outra hora para diálogos*

> *sobre assuntos pertinentes a cada turma, mais 5 horas mensais para palestras, vivências, estudos e diálogos. Acredito que nesses momentos se fazem presentes diálogos onde em grupo docente, realizamos compreensões acerca de assuntos como o Desenvolvimento Psicomotor da criança.".*

Essa indagação, a quinta, em um primeiro momento transparece deslocada. No entanto, a razão de lançá-la aos participantes do estudo objetivou introduzir de forma mais clara, nessa discussão, a importância de se pensar uma aprendizagem (e um ensino) interdisciplinar, na qual, temas como, por exemplo, "formação dos professores (inicial e continuada)" e "didática" dialogariam com a produção de uma educação psicomotora.

Desse modo, se constata que, enquanto a ESCOLA A, menciona haver uma "relação teoria e conteúdos diários" e que os professores "são preparados". Isto é, que a "formação inicial (e quem sabe a continuada também)" é suficiente para atender essa necessidade na aprendizagem de modo que conseguem aliá-la às teorias e conteúdos de cada disciplina. A ESCOLA B, por sua vez, como já mencionado anteriormente, não possui educação infantil e, portanto, se complementa respondendo que tais conhecimentos deve(ria)m ser desenvolvidos no período de formação inicial. Elemento revelador é o fato de atribuírem apenas à educação infantil estímulos e trabalhos voltados para uma educação psicomotora. Ora, retomando o que se discorreu acima, acerca dos estudos wallonianos, o desenvolvimento psicomotor se dá em todas as faixas etárias e está intrinsecamente relacionado aos demais elementos constituintes da interação humana (o social e cultural, por exemplo).

A ESCOLA C, por sua vez, atribui aos "pedagogos" a incumbência de produzir e sistematizar projetos (escolares) que atendam essas demandas, sugerindo, também, que por meio de aulas que primem pela musicalização e a teatralidade dão conta. Já a coordenadora da escola, apresenta um detalhamento de diferentes momentos, nos quais se destinam à discussão e estudos de temáticas variadas, conforme necessidades escolares e que, nesses encontros contemplam as demandas psicomotoras.

Portanto, essas foram as perguntas basilares do estudo que se realizou durante um período de 45 dias com três escolas sendo que cada uma delas pertencia a uma esfera distinta (uma privada, uma municipal e uma estadual).

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

À guisa de conclusões, o presente estudo nos permitiu realizar algumas inferências e, a partir dessas, refletir sobre alguns elementos constituidores do fazer pedagógico escolar. Dentre esses, citam-se a *formação dos professores* em seus aspectos temporais, ou seja, se percebeu que todas as escolas apresentam um entendimento de que, os saberes referentes à educação psicomotora, deveriam ser estudados durante o período de formação inicial. Nesse momento, não se identificou professores e escolas fazendo menção da importância da formação continuada (em trabalho ou fora) para que temas como esse, sejam devidamente estudados, refletidos e dialogados de modo a se produzir conhecimento suficiente para embasar a construção e produção de uma educação psicomotora.

Também se constatou, com essas interlocuções, serem os postulados de Henri Wallon desconhecidos dos profissionais colaboradores do estudo. Embora, majoritariamente, todos tenham feito menção a este pesquisador, no que se refere aos seus postulados teóricos e conceituais acerca da psicomotricidade, fica claro nas entrevistas que desconhecem. Nesse mesmo sentido, demonstraram ecletismo e distorção conceitual, pois a terminologia "sensório-motora" foram as mais utilizadas e citadas pelos participantes. Prova cabal de que, os postulados construtivistas piagetianos, imperam no discurso das escolas e dos professores.

Conclusivamente, se constatou que, embora cada ambiente apresente especificidades socioculturais, didáticas e pedagógicas distintas, todas apresentaram incongruência acerca de seus entendimentos sobre educação psicomotora e, também, sobre os postulados de Henri Wallon sobre a temática pesquisada. Tais evidências abre margem para novos estudos e novas indagações sobre a importância da relação teoria-prática na formação inicial, no trabalho e de forma continuada dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

COSTALAT, Dalila Molina de; **Psicomotricidade.** 6. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1985.

FONSECA, Vitor da. **Contribuindo para o estudo da gênese da psicomotricidade.** 3. ed. Lisboa: Editorial Notícias, 1981.

FONSECA, V.; MENDES, N. **Escola, escola, quem és tu?** perspectivas psicomotoras do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artes Médicas,1987.

LA TAILLE *et al.* **Piaget, Vygotsky e Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor:** do nascimento aos 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

_____. **Educação psicomotora:** a psicomotricidade na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social.** São Paulo: Boitempo, 2010.

NEGRINE, Airton. **Educação psicomotora:** a lateralidade e a orientação espacial. Porto Alegre: Pallotti,1986.

ROSSLER, Joao Henrique. **Sedução e alienação no discurso construtivista.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação. 41. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **Entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento:** o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WALLON, Henri Paul Hyacinthe. **A criança turbulenta:** estudo sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a.

_____. **Do ato ao pensamento.** Lisboa, Ed. Portugália, 1966.

_____. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007b.

_____. **Evolução psicológica da criança**, s.d.

_____. **Psicologia e educação na infância**, 1975.

_____. **Origens do pensamento da criança**, 1989.

ORGANIZAÇÕES E PODER: relações possíveis?

Juliana Poerschke Voltz (Unisinos)
Carlos Eduardo Poerschke Voltz (Feevale)
José Antonio Ribeiro de Moura (Feevale)
Cidmar Ortiz dos Santos (UTFPR)

Resumo: O poder permeia todas as organizações das quais fazemos parte ao longo de nossa vida, mesmo que ele pareça invisível. Considerando a discussão entre estudiosos que se debruçaram sobre o conceito de poder e a existência de múltiplas possibilidades de organizações sociais, este ensaio tem como objetivo identificar as possíveis relações entre as definições de poder e as de organizações. Para tanto, realizamos uma pesquisa exploratória, ancorada em uma revisão bibliográfica sobre os dois conceitos. Concluímos que a empresa é o modelo típico de organização que conhecemos, de forma que o poder se encontra na figura de um dominador, na estrutura ou em outras relações simbólicas que oprimem. Contudo, há outros tipos de organização que são coletivos nos quais se praticam a colaboração, a aprendizagem de responsabilidades e ações inovadoras. Nestes tipos de organização o poder se encontra no povo, que pensa, que atua, que decide. Por fim, este ensaio pode ser útil para estudantes e profissionais das diversas áreas do conhecimento, em diferentes contextos.

Palavras-chave: Organizações. Poder. Relações.

Abstract: Power permeates all organizations we are part of throughout our lives, even if it seems invisible. Considering the discussion among theorists who have focused on the concept of power and the existence of multiple possibilities of social organizations, this essay aims to identify possible relationships between the definitions of power and those of organizations. Therefore, we carried out an exploratory research, anchored in a bibliographical review on the two concepts. We conclude that the company is the typical organizational model we know, so that power is found in the figure of a dominator, in the structure or in other symbolic relations that oppress. However, there are other types of organizations that are collective in which collaboration, learning of responsibilities and innovative actions are practiced. In these types of organizations, power is found in the people, who think, who act, who decide. Finally, this essay can be useful for students and professionals from different areas of knowledge, in different contexts.

Palavras-chave: Organizations. Power. Relationships.

E-mail: julianapvoltz@hotmail.com, carlospvoltz@hotmail.com, josemoura@feevale.br e cidmarortiz@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Desde os primeiros momentos de nossas vidas convivemos com a realidade das organizações, e no decorrer dos anos passamos a fazer parte de muitas delas, como a equipe de futebol, a igreja, o colégio, o conjunto musical, a faculdade, a empresa. A vivência dentro dessas organizações fornece durante esses anos o atendimento das necessidades e orienta a constituição dos objetivos pessoais do indivíduo.

Dentro desse contexto, Maximiano (2006) define a organização como uma combinação de esforços individuais com a finalidade de realizar propósitos coletivos, ou seja, se as aulas de futebol têm como objetivo o treinamento de habilidade física na visão individual, o propósito coletivo é formar uma boa equipe e conquistar campeonatos e torneios. Assim também acontece nas empresas: se em nível individual tem-se como objetivo o desenvolvimento, o aprendizado e a subsistência, em nível coletivo busca-se a fabricação e venda de um produto ou serviço. Dessa forma, as organizações também podem ser consideradas como um conjunto de recursos e pessoas que desenvolvem ações coordenadas e trocam conhecimentos em interações recíprocas. A esse conjunto de recursos e pessoas podemos chamar sistema, que possui elementos interdependentes, os quais visam obter o melhor resultado ou objetivo traçado.

Como podemos visualizar durante o dia a dia, poucos são os aspectos da vida que não são influenciados por alguma espécie de organização. Por esse motivo as organizações assumiram grandiosa importância na sociedade e na vida das pessoas; tornamo-nos uma sociedade organizacional de acordo com Maximiano (2006), mas ao mesmo tempo a preocupação com o meio ambiente e a qualidade de vida das pessoas fez a sociedade reagir e exigir decisões de ordem moral, como algumas voltadas ao desenvolvimento organizacional sustentável. É nessa perspectiva que considera as múltiplas possibilidades de organizações que introduzimos as questões de poder que as permeiam. Por isso, o objetivo deste ensaio é: identificar as possíveis relações entre as definições de poder e as de organizações. Para tanto, realizamos uma pesquisa exploratória, ancorada em uma revisão bibliográfica (GIL, 2002) sobre os dois conceitos – poder e organizações - buscando possíveis relações. Cabe salientar

que ao falarmos de organizações, estamos falando de um conjunto de relações humanas situadas no tempo e no espaço, de forma que empresa é apenas um dos diversos tipos de organização. No que diz respeito ao poder, sua definição e seu uso estão ligados a um conjunto de pressupostos que predeterminam o alcance de sua aplicação empírica. Essa afirmação pode ser verificada na discussão recorrente sobre poder nos estudos de diversos teóricos que se dedicaram ao estudo da organização da vida em sociedade, como Foucault (1984, 1987), Lukes (1993) Bourdieu (1998) e Dussel (2007).

2 AS ORGANIZAÇÕES

As organizações podem ser consideradas como um conjunto de recursos e pessoas que desenvolvem ações coordenadas e trocam conhecimentos em interações recíprocas. A esse conjunto de recursos e pessoas podemos chamar sistema, que possui elementos interdependentes, os quais visam obter o melhor resultado ou objetivo traçado. De acordo com Santos (1996), as organizações têm a capacidade de transformar ou combinar certos recursos como o trabalho, as informações, suas instalações, sua matéria prima e seu capital, adicionando valor por intermédio de um processo.

É nesse ponto que podemos iniciar o entendimento da importância da administração para as organizações, uma vez que ela é o "processo de tomar decisões sobre objetivos e utilização de recursos". O processo administrativo possui, então, tipos de decisões também conhecidos como funções, que são: planejamento, organização, liderança e controle, segundo Maximiano (2006, p. 6).

Os processos dentro da organização geram produtos e serviços à sociedade, e a organização, por sua vez, depende dessa mesma sociedade para poder produzir através da troca entre emprego e remuneração, mostrando que existe uma interdependência entre ambas as partes. As organizações são analisadas como sendo ou não eficazes, isto é, se conseguem ou não atingir e produzir produtos e serviços que atendam às necessidades de seus consumidores.

Contudo, para Salazar (1985) a eficácia organizacional não é medida somente pelo atingimento da satisfação e das necessidades do consumidor, mas também pelo comprometimento de todos os outros stakeholder1 envolvidos com a organização, ou seja, com os aspectos que envolvem o desempenho organizacional dela.

Na constante busca pela eficácia organizacional, as organizações esperam satisfazer amplamente todas as necessidades e desejos de seus consumidores por meio da criação e melhoria de novos produtos e serviços e, através deles, se legitimar perante a sociedade. Essa legitimação, ainda segundo Salazar (1985, p. 34), deve ser de ordem moral "a fim de que sua finalidade seja essencialmente em benefício social e não contra a sociedade". O autor sustenta ainda que as organizações possuem poder e que "este poder deve ser legitimado pela sociedade". Enfim, entende que é a eficácia organizacional que reflete o grau de legitimação de seus produtos ou serviços.

Cabe aqui definir um conceito muito utilizado na área da Administração: Stakeholder. Este serve para designar quem compõe a rede de relacionamentos da empresa, ou seja: "demandantes de seus produtos, fornecedores, trabalhadores, gestores, acionistas, agentes financeiros, governo, comunidade local, ecossistema afetado pela sua operação, academia – ciência e tecnologia – e, certamente, todos eles enquanto famílias e indivíduos." (ASHLEY, 2002, p. 11).

Como podemos visualizar durante o dia a dia, poucos são os aspectos da vida que não são influenciados por alguma espécie de organização. Por esse motivo as organizações assumiram grandiosa importância na sociedade e na vida das pessoas; tornamo-nos uma sociedade organizacional de acordo com Maximiano (2006), mas ao mesmo tempo a preocupação com o meio ambiente e a qualidade de vida das pessoas fez a sociedade reagir e exigir decisões de ordem moral, como algumas voltadas ao desenvolvimento organizacional sustentável.

Vale ressaltar ainda que o estudo da administração está diretamente ligado a todos aqueles que em algum momento de sua vida estejam administrando um conjunto de recursos e tomando decisões, como programar as férias, elaborar o orçamento doméstico, construir uma casa, atender um paciente enfermo ou executar as atividades profissionais. Em sua maioria, os

bons administradores são feitos, não nascem prontos. Isto é, as habilidades administrativas podem e são aprendidas por pessoas de todas as origens.

Entretanto, alguns administradores bem-sucedidos costumam possuir as seguintes qualidades: a necessidade de administrar: somente pessoas que queiram influenciar o desempenho de outras, e que sintam prazer com isso, têm probabilidade de se tornarem administradores eficazes; a necessidade de poder: os bons administradores têm uma necessidade saudável de influenciar outros, contando com seu conhecimento e com sua habilidade superior, mais do que com a autoridade de suas posições; a capacidade de empatia: os administradores eficazes também conseguem compreender e lidar com as reações emocionais, frequentemente contidas, das outras pessoas, para conseguir sua cooperação.

Atualmente, a concorrência tem sido vista como uma forma saudável de relação; muitas empresas até se juntam às outras para criar poder de barganha com seus fornecedores. É o caso dos pequenos supermercados de bairros que compram em conjunto para concorrerem em preços com as grandes redes. Isso é ter visão sistêmica.

Com a estabilização, o poder de barganhar preços e impor condições passou para o lado dos varejistas. Contribuiu para isso o processo e concentração das redes de supermercados. Em 1992, as cinco maiores redes geravam 27,7% das vendas. Em 2002, a proporção subia para 40,7%. As grandes empresas industriais, que já haviam feito cortes em seus custos desde o início de década de 90, começaram a perder rentabilidade devido às crescentes exigências das grandes redes varejistas: promoções de preços, propaganda cooperada, compra de espaço nas lojas, promotores e mercadoria grátis na inauguração das lojas.

Dentro de um grupo de trabalho há sempre uma pessoa que é considerada a responsável pela área, departamento, setor, divisão. Essa responsabilidade em organizar o processo e cuidar para que o trabalho seja bem executado atribui a essa pessoa uma autoridade que, a rigor, é formal e tem por finalidade dirigir o comportamento dos integrantes da equipe, utilizando os recursos organizacionais e possibilitando ao indivíduo certo poder de liderança sobre um grupo de pessoas.

É o caso do controle formal, que possibilita que o gerente se utilize do seu poder de cargo para induzir ou inibir certos comportamentos através de práticas como a avaliação por desempenho, a punição e a recompensa. A autoridade pode ser atribuída em níveis que definem a hierarquia: quem está mais acima da estrutura possui maior poder de decisão, quanto mais abaixo da estrutura o indivíduo estiver, mais operacional é seu trabalho.

A delegação de autoridade consiste em transferir os poderes de decisão aos funcionários, como também a redefinição das atividades, das competências e do futuro gestor para que seja um funcionário eficaz. Há também a comunicação para cima, que possui variados conteúdos que podem ir desde problemas que fogem do poder de decisão dos funcionários de nível inferior a sugestões de melhorias, relatórios e informações produzidas que servem para controle de desempenho de atividades.

O economista irlandês Charles Handy (2003) vem descrevendo em seus trabalhos o ambiente das novas organizações e das novas pessoas com novas qualificações e tipos de carreiras. Ele dividiu os tipos de organização de acordo com sua cultura, simbolizando um deus grego.

A figura de Zeus representa a liderança forte e que sabe utilizar o poder. Essa imagem retrata a figura do chefe como a mais importante. Todos os caminhos levam até ele, sendo bom no sentido da decisão ser mais rápida, mas sendo ruim por estar centralizado em uma única pessoa. Baseia-se na cultura do clube. Baseada na cultura dos papéis, Apolo é a organização idealizada por Max Weber, com suas ordens e regras, na qual predomina a racionalidade através das funções e departamentos bem definidos.

A cultura da tarefa preside organização ancorado no símbolo da deusa Athena, onde a resolução de problemas é distribuída numa estrutura matricial ou outro modelo adaptativo interligado para a realização dos objetivos específicos. Compara-se a organização inovadora de Mintzberg com sua visão da adhocracia e orgânica.

A organização de Dionísio prega que a organização deve permitir a realização das pessoas e não o inverso. Assemelha-se ao modelo de organização profissional de Mintzberg.

Todas essas imagens das organizações permitem aos indivíduos enxergarem as organizações das quais fazem parte e otimizar suas ações em trais organizações. Como

descrito por Maximiano (2006, p. 401), "conhecer as imagens mentais permite entender e administrar melhor as organizações".

Dessa forma, Morgan (2002) propõe oito imagens:

a. Máquina: imagem da empresa como máquina com seu funcionamento regular. Nela as responsabilidades, autoridades, disciplina encontram-se bem definidas como a organização de Taylor, Fayol e Weber. O ponto fraco dela está na desumanização do trabalho.

b. Organismo vivo

Assemelha-se ao modelo orgânico no qual a capacidade de adaptação é o ponto principal. Empresas orgânicas tendem a mudar continuamente permitindo o alinhamento delas com o ambiente, para isso possuem flexibilidade nos sistemas e dão ênfase no desenvolvimento das competências humanas.

c. Cérebro

A imagem de cérebro define a organização como conhecedora de seu meio, pois aprende a aprender. Cada uma das partes pode fazer o papel do todo uma vez que a inteligência e o conhecimento estão espalhados por todas as áreas da organização. É aplicada em centros de pesquisa e universidades.

d. Cultura

As igrejas e organizações filantrópicas se enquadram nessa imagem de Morgan (2002). A interpretação das situações e dos eventos é interpretada da mesma maneira pelas pessoas por partilharem da mesma cultura e dos mesmos valores.

e. Sistema político

Essa imagem reconhece os sistemas políticos existentes dentro das organizações, uma vez que os interesses das partes (pessoas, departamentos, etc.) precisam ser compatibilizados. A empresa pode ser democrática ou autocrática ou variando entre os dois estilos para alcançar seus objetivos.

f. Prisão psíquica

Os modelos mentais são criados pelos indivíduos que ficam limitados aos seus papéis tornando-se incapazes de "pensar de forma diferente da que acreditam ser a desejada pela organização" (MAXIMIANO, 2006, p. 403). Morgan (2002) afirma que esse pensamento

ilusivo deve ser rompido para que os indivíduos interpretem de maneira diferentes suas tarefas e a própria organização.

g. Sistema em fluxo e transformação

Esta imagem permite enxergar a "necessidade de adaptação para a sobrevivência, em que a influência é recíproca, entre a organização e o ambiente" (MAXIMIANO, 2006, p. 403). Para Morgan (2002), essas organizações funcionam como fluxos de processos que interagem com o ambiente e que necessitam se transformarem para se adaptar ao meio.

h. Instrumento de dominação

A imagem como instrumento de dominação apresenta a ideia de que a organização, para se beneficiar, utiliza seu poder. Por vezes, para atingir o sucesso, causa danos para seus funcionários, ao ambiente e à sociedade.

i. Aprendizagem Organizacional

A aprendizagem é um processo de mudança que resulta de uma experiência vivenciada manifestada através da mudança de comportamento. Portanto, a aprendizagem organizacional é um processo que se inicia individualmente e posteriormente passa para o ambiente organizacional.

Dentro dessa visão podemos dizer que tanto individual como organizacionalmente o aprendizado passa por fases de conscientização, compreensão, ação e análise e o que difere um do outro é que no aprendizado organizacional elas representam tarefas coletivas. Após estes quatro estágios, inicia-se um processo de reflexão, no qual as pessoas questionam e avaliam cada uma das quatro fases anteriores. Assim, tendem a se tornar aprendizes melhores no decorrer do tempo e, mais adiante, capazes de melhorar o próprio processo de aprendizado organizacional.

2.1 PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO: AUTORIDADE E ESTRUTURA

A organização é uma das funções administrativas responsável por mobilizar pessoas, dividindo o trabalho entre elas e demais recursos para executar tarefas, a fim de alcançar um

objetivo específico ou comum. De acordo com Maximiano (2004), essas pessoas e recursos devem estar dispostos em uma estrutura e ordenados segundo algum critério.

A organização, assim como o processo decisório e o planejamento, também se divide em etapas que podem variar dependendo da situação, do grupo de pessoas envolvidas e do meio. Para Maximiano (2004, p. 210) as principais são: analisar os objetivos e o trabalho a serem realizados; dividir o trabalho, de acordo com os critérios mais apropriados para a realização dos objetivos; definir as responsabilidades pela realização do trabalho; definir os níveis de autoridade; desenhar a estrutura organizacional.

A estrutura organizacional é a tarefa básica da organização. Ela representa como as atividades da organização estão divididas, organizadas e coordenadas para cada pessoa ou grupo de pessoas.

Após a definição das metas, estudadas na unidade anterior, identifica-se qual será o trabalho a ser realizado para alcançá-las. A partir dessa fase há uma divisão do trabalho em grupos ou unidades e a atribuição para cada um dos envolvidos de qual será sua tarefa para o atingimento das metas planejadas.

Esses grupos ou unidades podem receber o nome de departamento, setor, divisão, área entre outros. Como exemplo, podemos pegar um lava-a-jato. Se o objetivo é a lavagem do carro, haverá uma divisão de trabalho. Enquanto um funcionário lava e seca o carro, o outro fica responsável pela limpeza interna, e um terceiro funcionário, pelo polimento do veículo. Todos eles estão ligados a um responsável pelo trabalho da equipe.

Cada um desses funcionários do exemplo acima possui um cargo dentro de seu departamento ou unidade. Para cada um desses cargos, um conjunto de tarefas deve ser desempenhado e consequentemente um título é dado a esse cargo, como lavador, assistente de limpeza, polidor.

Para cada um desses cargos uma relação de atribuições está correlacionada, ou seja, uma relação de responsabilidades que esse cargo deve cumprir, é o que se chama de descrição de cargo.

Dentro de um grupo de trabalho há sempre uma pessoa que é considerada a responsável pela área, departamento, setor, divisão. Essa responsabilidade em organizar o

processo e cuidar para que o trabalho seja bem executado atribui a essa pessoa uma autoridade que a rigor é formal e tem por finalidade dirigir o comportamento dos integrantes da equipe utilizando os recursos organizacionais, ou seja, possibilita à pessoa certo poder de liderança sobre um grupo de pessoas.

Os diferentes graus de autoridade vão formando um sistema hierárquico (escala hierárquica), no qual as pessoas que estão num determinado nível têm autoridade sobre as que estão no nível inferior, e automaticamente as que estão a seguir prestam contas para as que estão acima. Essa disposição chama-se hierarquia ou cadeia de comando.

Muitas pessoas podem estar ligadas a um único responsável, o gerente, por exemplo. Essas pessoas podem estar ligadas diretamente a ele ou agrupadas em departamentos. Todas essas pessoas ou departamentos subordinados ao gerente definem a amplitude de controle ou comando. Essa amplitude muda de uma empresa para outra, e também não é estática, a única recomendação é que se tenha o cuidado em definir uma amplitude ideal. Conforme a organização cresce e se altera, a amplitude também pode sofrer alterações.

Dessa forma, podemos visualizar a estrutura organizacional que mostra como estão distribuídas todas as decisões sobre a divisão de trabalho, as responsabilidades e a autoridade dentro das organizações. Emerge também uma questão: o que é e como se apresenta o poder nas organizações?

3 O PODER E AS ORGANIZAÇÕES

Começamos por um teórico clássico da filosofia, Thomas Hobbes, que viveu no século XVII e realizou discussões sobre a natureza humana, considerando o homem como detentor de poder ilimitado e, por isso, em constate estado de guerra. Para compreender como os homens podem sair do estado de guerra de todos contra todos, se aprofundou nos estudos sobre a organização política da sociedade em forma de Estado. Ficou conhecido, assim como Jean-Jacques Rousseau e John Locke, como contratualista, por apresentar a ideia de um contrato social. Para Hobbes, os homens abrem mão do poder ilimitado de sua natureza em

busca da autopreservação e da paz. Para isso, unem-se e realizam um pacto social, delegando poder a um soberano (HOBBES, 2003).

No século XX, Max Weber discutiu a dominação de uns sobre os outros, isto é, a probabilidade de impor a própria vontade dentro de uma relação social, mesmo que contra toda a resistência. Propôs a metodologia compreensiva, analisando a ação social dos homens e construindo tipos ideais de dominação: legal, referente à regra estatuída, definindo a quem e como se deve obedecer; dominação tradicional, ancorada no sagrado, em que um senhor ordena e os súditos obedecem; e dominação carismática, dependente de fatores emocionais que resultam em uma devoção afetiva à uma pessoa (WEBER, 1989).

Lukes (1993) realizou uma discussão sobre três visões de poder. Demonstrou as insuficiências das visões unidimensional e bidimensional e apontou uma terceira: a visão tridimensional. A visão unidimensional é comumente chamada de visão pluralista de poder. Parte de Dahl e diferencia poder potencial (A pode levar B a fazer algo que de outro modo não faria) de poder efetivo (tentativa bem-sucedida de A levar B a fazer algo que de outro modo não faria). Entre os pluralistas o foco está no comportamento da tomada de decisões (também na capacidade de vetá-las), com relação a questões sobre as quais há um conflito de interesses (subjetivos) de forma que o poder se relaciona com influência. Após uma sequência de tomada de decisões concretas, é possível identificar quem prevalece e, portanto, ou indivíduos ou grupos mais influentes na vida social. Na visão bidimensional o ponto central é que o poder também é exercido quando uma pessoa ou um grupo determinam as questões que serão decididas. Ou seja, é a capacidade de controlar os conflitos (abertos ou encobertos) de acordo com os interesses (conscientes ou inconscientes) para que eles não se tornem reais. A lógica do poder passa a ser então a seguinte: quem consegue mobilizar o viés é colocado numa situação preferencial para promover ou defender seus interesses ocultos. É uma crítica, segundo o autor, ao comportamentalismo da visão unidimensional porque envolve tanto a tomada de decisão como a não-tomada a fim de suprimir um desafio latente.

Uma das críticas de Lukes (1993) às visões unidimensional e bidimensional é a de que a visão de poder é demasiado individualista, pois o viés do sistema não é mantido apenas por atos escolhidos individualmente, mas também de forma socialmente estruturada e

culturalmente padronizada e na prática de instituições. Outra crítica relaciona-se com o conflito, pois a manipulação e a autoridade são dois tipos de poder baseados em um acordo racional. Além disso há, segundo o autor, a possibilidade de "falso consenso" e por isso não existem queixas, o que não significa dizer que não há o exercício do poder, mais um motivo que torna a visão bidimensional inadequada.

Nesse sentido, Lukes (1993) aponta para a visão tridimensional, centrada na capacidade de afetar os pensamentos ou ações de indivíduos ou grupos impedindo que esses tomem consciência de seus verdadeiros interesses, como a mais adequada para a análise de poder. Isso porque ela oferece "a perspectiva de uma séria explicação sociológica e não uma explicação meramente personalizada de como os sistemas políticos evitam que demandas se tornem discussões políticas ou mesmo que sejam feitas" (LUKES, 1993, p. 38). Quanto ao exercício do poder, o autor coloca que pode ser operativo ou efetivo, mas que o exercício com êxito do poder está relacionado com o efetivo controle do poder, isto é, quando a obediência é assegurada.

Uma característica importante do poder, compartilhada pelas três visões, é que esse é dependente de valor, e opera dentro de uma perspectiva moral e política particular, sendo, portanto, um conceito essencialmente contestado. Sua definição e seu uso estão ligados a um conjunto de pressupostos que predeterminam o alcance de sua aplicação empírica. Essa afirmação pode ser verificada na discussão recorrente sobre poder nos estudos de diversos teóricos que se dedicaram ao estudo da organização da vida em sociedade.

Um desses teóricos é Foucault (1987), que trabalha com o conceito de poder ao descrever o panóptico (estrutura criada para controlar as ações dos indivíduos que nela estão submetidos a fim de manter a ordem). No panóptico, a situação de poder encontra-se na estrutura física da vigilância e não na relação social, de forma que não importa quem o exerce já que as ações são controladas pela possibilidade da presença de um vigia que não pode ser verificado. O poder é automatizado e desindividualizado, tendo seu princípio "numa certa distribuição concertada de corpos, das superfícies, das luzes, dos olhares; numa aparelhagem cujos mecanismos internos produzem a relação na qual se encontram presos os indivíduos" (FOUCAULT, 1987, p. 167) Um exemplo de situação de poder semelhante ocorre quando um

professor que está acostumado a exercer a dominação dentro de uma sala excepcionalmente necessita mudar para um outro tipo de estrutura na qual sua aula é gravada. Não importa se a câmera está ou não ligada, se o vídeo será ou não transmitido via internet, mas esse –assim como seus alunos - se sentirá "vigiado" e, portanto, impelido a tomar certas precauções que em outra situação não tomaria.

Contudo, em "História da sexualidade", outro de seus estudos, Foucault (1984) amplia a discussão a partir da desconstrução das ideias do senso comum sobre poder. Argumenta que devemos compreender o poder nas correlações de força e nas cadeias formadas a partir dessas, no jogo em que por meio da luta ele é transformado, enfim, "as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais". (FOUCAULT, 1984, p. 88) O poder, nesse estudo, é onipresente, estando em toda a parte, nas relações sociais, não sendo algo que se adquire, mas algo que se exerce a partir de vários pontos de forma intencional e não subjetiva, havendo sempre resistência. Ele está preocupado com quais relações de poder estão em jogo no discurso sobre o sexo, nos levando a crer que o discurso delimita estruturalmente a atuação dos agentes. Isso nos remete à visão tridimensional de poder, já que os pensamentos dos indivíduos são significativamente afetados mesmo contra os seus interesses (o sexo da mulher, por exemplo) no esquema de relações de poder.

Bourdieu (1998) retoma a ideia de Foucault no sentido de que o poder está em toda parte, argumentando que ele está então em parte alguma, quase irreconhecível. É necessário, então, descobri-lo onde ele é tão reconhecido que passa a ser ignorado, invisível. Esse poder invisível, que só pode ser exercido com a cumplicidade de quem não quer saber que a ele está sujeito ou que o exerce é o que o autor chama de "poder simbólico". E completa que para haver dominação simbólica é necessário que exista relacionamento dentro da língua – uma estrutura estruturada e estruturante. E são essas estruturas ou "sistemas simbólicos" que cumprem a função política de impor e legitimar a dominação de uma classe sobre outra por meio da violência simbólica que reforça as relações de força e domestica os dominados. O poder, entretanto, não está nos sistemas simbólicos, mas na relação entre os que exercem o

poder e os que estão submetidos a ele, isto é, "na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença". (BOURDIEU, 1998, p. 14)

Dussel (2007) se posiciona de forma crítica aos outros autores que relacionam poder com dominação, pois tenta descrever o poder a partir de seu sentido positivo, que nasce da vontade e do consenso e opera em favor do povo. De acordo com esse autor, a vontade dos homens baseia-se em querer viver. Assim, ao inventar meios para sua sobrevivência, ele tem o poder, que o autor contrasta com o não-poder de sua vontade. O poder político surge a partir da tentativa de prolongamento da produção da vida dos membros de uma comunidade, por meio de um acordo, ou seja, o consenso de todos os participantes. O poder político é, então, uma faculdade (que se tem ou não se tem, mas nunca se toma) e é sempre do povo, mesmo que não possa se expressar. Mas esse poder é sempre tido como possibilidade, como o ponto de partida (potentia) que se torna real graças à institucionalização (potestas) e da ação estratégica. Isto é, "o exercício do poder sempre é um momento de potestas, ou das funções fixadas pelas instituições" (DUSSEL, 2007, p. 33) Dussel explica que o poder do povo se dá nas instituições políticas por meio de representantes eleitos que devem fazer cumprir as exigências dos cidadãos. Esses representantes são delegados a quem é atribuída uma certa autoridade, mas que devem mandar obedecendo, cumprindo com a "vocação" de servir aos interesses do povo. Deve-se lutar, contudo para que esses políticos (delegados) não caiam no que o autor chama de "demônio da fetichização" e passem a usar o exercício do poder para o benefício pessoal. Deve-se lutar para "o nascimento e o crescimento de uma nova geração de patriotas, de jovens que se decidam a reinventar a política, a "outra política" (DUSSEL, 2007, p.38)

Foi dito no início desta seção que os autores sobre os quais debatemos a questão do poder neste trabalho têm em comum a tentativa de desenvolver uma abordagem sobre tal conceito e como este se apresenta nos estudos sobre as organizações. Cabe salientar que ao falarmos de organizações, estamos falando de um conjunto de relações humanas situadas no tempo e no espaço, de forma que empresa é apenas um tipo de organização. Isso fica evidente principalmente no texto de Dussel quando esse trabalha com a ideia de comunidade, e em Bourdieu que mostra que os indivíduos organizam-se de acordo com os sistemas simbólicos

formando o que ele chama de campo. Com isso, a visão unidimensional com foco na tomada de decisões (característica tanto nos estudos de empresas quanto na prática dentro delas) cede lugar aos estudos daqueles que tentam mobilizar o viés, como os meios de comunicação de massa que de diversas formas levam os indivíduos a agirem conforme os interesses das grandes corporações. Por fim, a visão tridimensional de poder proposto por Lukes nos leva a pensar sobre como compactuamos diariamente com diversas situações de poder sem termos consciência sobre nossos reais interesses.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto apresentamos reflexões sobre os diferentes tipos de organização e formas de administrar tais tipos. Reconhecemos que, ao longo do trabalho, muitas vezes utilizamos a palavra organização como sinônimo de empresa, tal como é tipicamente referido no gerencialismo. Nesta forma hegemônica de pensar a organização, podemos dizer que muitas vezes o poder se encontra nas pessoas, por um meio pelo qual algumas pessoas coordenam e dominam as ações de outras pessoas: os dominados. Noutras, o poder se encontra em estruturas físicas e sociais opressoras.

Contudo, defendemos que organizar pode também ser sinônimo de práticas de colaboração entre os indivíduos. Portanto, uma organização é um coletivo por meio do qual ocorre a aprendizagem de diferentes responsabilidades e a emergência de ações inovadoras. Esta forma de pensar nas organizações nos conduz à visão de que o poder está no povo, embora seja dele arrancado em nome do mercado, de Deus ou do bem da comunidade por meio da política. Por isso, acreditamos que na sociedade capitalista ocidental, em que alguns se sentem donos de outros, é urgente reconhecermos o poder do povo. Isto é, tratarmos o poder como sendo de uma maioria que decide para uma minoria que a representa e não o inverso.

REFERÊNCIAS

ASHLEY, P. A. **Ética e responsabilidade social nos negócios**. São Paulo: Saraiva, 2002.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 1998.

DUSSEL, E. 20 teses de política. **B. Aires: CLACSO**; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade:** a vontade de saber. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal ed. 1980.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** história da violência nas prisões. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

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

HANDY, C. **Deuses da Administração**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

LUKES, S. **Power:** a radical view. New York, MacMillan, 1993.

MAXIMIANO, A. C. **Teoria Geral da Administração:** da revolução urbana à revolução digital. São Paulo: Atlas, 2006.

SANTOS, M. C. A. A competitividade e a cadeia de agregação de valor. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 2, 1996.

WEBER, M. Os três tipos puros de dominação legítima. *In:* COHN, Gabriel (org.). **Max Weber**. São Paulo: Ática, 1989. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

OLHARES ADOLESCENTES: racismo, cultura africana e afro-brasileira na semana da Consciência Negra a partir de cantiga de capoeira

Lúcia Jacinta da Silva Backes (Feevale)

Resumo: Este artigo trata de questões sobre racismo, cultura africana e afro-brasileira a partir de uma intervenção cultural realizada na Semana da Consciência Negra, em 2019, em uma escola municipal da cidade de Igrejinha/RS. A partir da escuta da cantiga de capoeira *Arrancado de lá Luanda*, composição de Mestre Toni Vargas, adolescentes do Ensino Fundamental elaboraram um painel com suas ideias-visão acerca da temática racial. Com base nessas percepções, procurou-se entender como meninas/os veem questões de racismo e da cultura do povo negro a partir de seus espaços micro e macro. O espaço micro é o familiar e o escolar, enquanto o macro é a cidade de Igrejinha, onde se encontram ideias universais, as quais dialogam com essas microcomunidades, família e escola. Para a análise das ideias-visão das/dos estudantes acerca do racismo e da cultura, este estudo se pauta no conceito de cultura e no de identidade de Zygmunt Bauman (2001), com a metáfora dos fluidos e sólidos, e em conversas de Silvo Almeida (2018) sobre o tema, além de outras perspectivas teóricas que envolvem a história/cultura do povo negro, a educação e a música. Pôde-se concluir que cada uma das diferentes ideias-visão mostra o quanto a cultura/história do povo negro, quando trazida à discussão, ainda que imbricada com o reconhecimento da sua importância para o contexto sociocultural e econômico brasileiro e, geralmente, carregada de sentimentos de tolerância e de respeito, está associada ao racismo, presente no cotidiano das pessoas e que atinge, de forma dolorosa, negras e negros. Daí a importância de insistir em debates e ações que potencializem a diversidade cultural como temática que perpasse os mais diferentes momentos do contexto educacional, para além de datas específicas.

Palavras-chave: Semana da Consciência Negra. Racismo. Olhares adolescentes.

Abstract: This article discusses issues of racism, African, and Afro-brazilian cultures through a cultural intervention which took place during Black Awareness Week, in 2019, in a municipally run school in the city of Igrejinha/RS. Through listening to the capoeira song Arrancado de lá Luanda, composed by Mestre Toni Vargas, Elementary School students elaborated a panel with their perspectives and ideas on the theme of race. Based on these perceptions, this study seeks to understand what boys and girls think about the topics of racism and black culture through their micro and macro spaces. The micro spaces are family and school environments, while the macro space is the city of Igrejinha, where universal ideas are present, which interact with the family and school microcommunities. For the analysis of the students' perspectives and ideas on culture and racism, this study draws on the concept of culture and identity of Zygmunt Bauman (2001), with the metaphor of fluids and solids, and

E-mail: luciajacintabackes@gmail.com

conversations of Silvo Almeida (2018) about the topic, as well as other theoretical perspectives which envolve black history/culture, education, and music. It was possible to conclude that each of the different ideas and perspectives demonstrate how the culture/history of black people, when brought to discussion, even if connected with the awareness of its importance to the sociocultural and economic context of Brazil, and, usually, filled with feelings of tolerance and respect, is associated to racism, present in the everyday lives of people, and painfully impacting black men and women. Therefore, it is important to insist on debates and actions that empower cultural diversity as a topic that should be discussed in varied moments in educational settings, not only in specific dates.

Palavras-chave: Black Awareness Week. Racism. Teenage perspectives.

1 INTRODUÇÃO

Discutir a temática do racismo é sempre um assunto que perpassa, em geral, conflitos, constrangimentos, ideias polarizadas. Muitas vezes, isso acaba por impedir/dificultar que o racismo entre em pauta, no sentido de propor debates em prol do avanço, na concretude, de práticas sociais que contemplem maior número de sujeitos negros e sua cultura. Além disso, prejudica, concomitantemente, o esvanecimento dessa problemática histórica do contexto brasileiro, ou seja, a discriminação racial.

Importante apontar que, assim percebido — em meio a polêmicas —, o racismo tem a ver com o histórico que abrange não apenas o comportamento hostil de um indivíduo para com outro, mas uma trajetória enraizada em aspectos bem mais profundos, *constituintes* da organização social, política, econômica e jurídica. Ele é estrutural, portanto, é "algo mais profundo, que se desenvolve nas entranhas políticas e econômicas da sociedade" (ALMEIDA, 2018, p. 16).

A complexidade disso faz com que, muitas vezes, a temática venha a público de forma ainda tímida, presente em eventos que, aos poucos, configuram-se em debates realizados por movimentos sociais, também através das redes sociais e da visibilidade concedida por outros meios de comunicação. Embora seja essa a percepção, avançar na discussão é uma forma de adentrar na árida estrada do racismo, com o intuito de apropriar-se de alguns fatos, conhecer, tentar compreender como se deu a construção dessa estrutura e, assim, pensar mecanismos

que possam contribuir para deslocar esse alicerce e possibilitar convivências mais humanas entre as pessoas.

Nessa perspectiva, este artigo surgiu a partir de um encontro com meninas e meninos do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Igrejinha/RS, em uma intervenção cultural, por ocasião da Semana da Consciência Negra, no ano de 2019, evento promovido desde o ano de 2014 pela direção da escola. A intervenção se deu a partir da escuta de uma fala sobre a importância da Semana da Consciência Negra, seguida de uma cantiga de capoeira[6]. Ao término da fala e da escuta da cantiga, as/os estudantes elaboraram um painel em que registraram suas ideias-visão a respeito do que ouviram, mais especificamente da cantiga.

O objetivo do painel, que se estende ao artigo, foi entender como essas/es meninas/os percebem questões de racismo e da cultura do povo negro a partir de seus espaços micro e macro. O micro, nesse caso, constitui-se do espaço familiar e do escolar, e o macro, da cidade de Igrejinha, como lugar onde se encontram ideias universais, as quais dialogam com essas microcomunidades, família e escola. Para a análise de ideias-visão das/dos estudantes acerca de questões referentes ao racismo, este estudo, se pauta no conceito de cultura e no de identidade, de Zygmunt Bauman (2001), com a metáfora dos fluidos e sólidos.

2 CULTURA E SUJEITOS: SEPARADOS, JUNTOS, IMBRICADOS

Falar de espaços/lugares é, também, falar de cultura — forma de convivência que se torna a prática, a regra a ser seguida, algo já instituído e legitimado no cotidiano social. Nesse sentido, a cultura pode ser vista a partir da criação de laços sociais e compreendida no retrato social, por meio da existência do movimento de pertencer a, identificar-se com. Há aspectos que nos prendem a determinado lugar, embora o que ali se estabelece transite sobre uma corda que balança. São certezas que, ao mesmo tempo, se tornam incertezas. Isso pode assemelhar-

[6] Arrancado de lá Luanda, de Mestre Toni Vargas. Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/mestre-toni-vargas/1930064/letra/>. Acesso em: 20/05/21

se à discussão de Bauman (2001) quanto à metáfora utilizada para descrever a era da modernidade, caracterizada por fluidos e sólidos.

Os fluidos se referem ao que não têm forma duradoura. Assim que são perceptíveis, já se esvaem e, ao tocarem alguma coisa, provocam mudança, transformação, ainda que sua passagem seja rápida. Já os sólidos se mostram imponentes em sua estrutura, são difíceis de ser movidos, E o tempo de sua permanência equivale a sua resistência material, física. Os sólidos até se imbricam com os fluidos, embebem-se deles, no entanto, guardam-se em seu formato, na potência da sua materialidade visível. Cultura e sujeito ora constituem-se por fluidos, ora por sólidos quando pensamos que nos conhecemos e nos entendemos como praticantes de uma cultura.

Pertencer a uma sociedade constituída por diferentes culturas supõe, de antemão, pensar as diferentes caracterizações que elas apresentam e compreender que isso já dá indícios da fluidez com que se pode perceber sua constituição. Não há como fixar o infixável. Apropriar-se de um fragmento, no entanto, é o que possibilita um estar em construção. Esse movimento que permite "apropriar-se de" transforma-se na solidez, na(s) palavra(s), no(s) ato(s) a que nos apegamos momentaneamente, para dizer que existem normas, regras, práticas a serem seguidas. Criamos nossas próprias ações e, a partir de então, passamos a nos mover de acordo com elas. Se isso entra na dimensão do certo ou errado, pouco importa. O que podemos é questionar os estabelecidos que definem as diferentes culturas.

Não no sentido apenas de substituir uma por outra, mas de rever o que pode ser acrescentado quando se trata de culturas, como proceder para agregar outros olhares, outras possibilidades, conhecimentos e epistemologias culturais. Talvez essa seja uma forma de convivência com a fluidez e a solidez como modo de pertencer a uma sociedade, a uma cidade, a um bairro, a uma família, a uma escola, a uma sala de aula, como sujeitos constituídos étnica, econômica, social e religiosamente. Poder-se-ia dizer que este "pertencer a" faz parte da socialização de que os sujeitos têm necessidade, inclusive daquilo que se coloca como solidez – algo legitimado e aceito, pelo fato de ser o que está em um momento e como isso é proposto, direcionado.

Quando essa solidez começa a ser questionada e entendida como algo passível de ser removível, passa-se a compreender como certezas e verdades já estabelecidas foram/podem/são construídas e desconstruídas. Compreende-se que elas têm determinado valor, mas não único, central e absoluto; por isso, a fluidez de valores, conceitos, definições. A diversidade cultural pode ganhar espaço nesse transitar entre o que se mostra sólido e fluido do contexto social. Se há culturas, há discurso sobre elas, e referências à solidez e à fluidez com que são construídas também gravitam em seu entorno.

Retomando a metáfora de Bauman (2001) quanto à modernidade constituída por fluidos e sólidos, torna-se interessante pensar como as transformações sociais acontecem e modificam ações e pensamentos dos sujeitos, a partir do que se pode caracterizar cultura. Pensar a cultura como um sólido é vê-la como uma construção sendo organizada, ordenada e legitimada por diferentes ações dos sujeitos. Práticas consideradas, talvez, simples, quase despercebidas, como, por exemplo, pessoas de determinada cidade saírem todos os dias para o trabalho utilizando a bicicleta como veículo. É uma prática comum para estes habitantes. Já para quem vem de outro lugar, onde andar de bicicleta tem outra finalidade – prática esportiva, entretenimento –, o acontecimento ganha destaque e pode tornar-se ponto de partida para compreender como se dão as relações interpessoais e coletivas entre os sujeitos.

De práticas simples, que podem auxiliar no entendimento da constituição da cultura, adentra-se à complexidade das práticas culturais nas quais os sujeitos vão sendo enredados, e a cultura (re)movida, transformada, reorganizada pelo labirinto social em que os sujeitos se encontram. Exemplo disso é o debate sobre o racismo e suas consequências e como a polêmica se estabelece quando as discussões giram em torno da busca por direitos de negras e negros, solapados ao longo da história.

Toca-se a sólida e aparente estrutura que vem à tona quando o assunto é posto à mesa. Sólida, porque houve uma construção estratégica e engendrada do racismo no contexto brasileiro. A não possibilidade de negras e negros se constituírem cidadãos dignos de trabalho, moradia, educação e saúde fez parte de um projeto político-econômico (SCHWARCZ, 2012). Essa operacionalidade histórica tem se consolidado de tal maneira — e nisso está a solidez que se torna regra, norma, prática como "verdade" —, que o racismo

parece algo normal: "[...] o racismo é a manifestação normal de uma sociedade e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade" (ALMEIDA, 2018, p. 15-16).

Portanto, trazer essa solidez para o debate, considerando o plano estratégico que configurou o racismo que ainda hoje atinge a vida do povo negro brasileiro, é imergir em conflitos e polêmicas. É, também, provocar, no sentido de buscar mecanismos de se perceber, nesse caldeirão, a fluidez, ou seja, a reflexão que leva ao afrouxamento da aparente estrutura. Conhecer a história dá condições para entender que ela não acontece por acaso, uma vez que as ferramentas utilizadas em sua construção fazem parte de uma seleção de que, ao longo da trajetória, por hábitos e costumes, resulta a cultura, formas de convivência humana, das relações interpessoais e interinstitucionais. Como tornar acessível e constante a discussão da construção cultural, de forma a compreender que fazemos parte dela e também contribuímos para sua implantação?

3 A ESCOLA: LUGAR DE PENSAR-SE E COMPREENDER-SE COMO SUJEITO CULTURAL

Uma das formas de fomentar diferentes debates que tratam do cotidiano das pessoas é ocupar o espaço escolar. Por ser retrato do contexto sócio-histórico e cultural da sociedade contemporânea e por promover o diálogo com a comunidade escolar sobre essa representação, a escola vem ao encontro da criação de mecanismos que possibilitam pensar e agir sobre a solidez das estruturas sociais, às quais nos acostumamos e que tornamos legítimas, sem, muitas vezes, ver que são essas estruturas que impedem avanços para a convivência mais harmônica, onde haja pluralidade cultural, a inclusão de novas ideias, novas relações interpessoais. Por isso, a escola pode ser entendida como lugar de compreender-se como sujeito cultural, seja a criança, o adolescente, o adulto, que passam a conhecer a história e fazer parte da construção cultural.

A educação, e por extensão a escola, pode potencializar a (re)invenção cotidiana. Formas de romper estruturas que oprimem, excluem, ocultam e aniquilem diferentes ideias e

ações e, consequentemente, a vida humana encontram na educação um oásis para (re)pensar, (re)construir e (re)elaborar outros meios de adquirir e formular conhecimentos, pois "[...] a educação é capacitante, [...] ela aumenta nossa capacidade de ser livre" (HOOKS, 2013, p. 13). Livres para dizer e mostrar que, ao se conhecer suas formas de engendramento, as estruturas sociais não são nem permanecem sólidas. São fluidas frente a questionamentos.

O objetivo deste artigo, ou seja, entender como meninas e meninos de uma escola municipal da cidade de Igrejinha/RS percebem questões de racismo e da cultura do povo negro, a partir de seus espaços micro e macro, constitui-se em uma maneira de trazer à tona a temática do racismo, que compõe a esfera estrutural sólida do contexto brasileiro.

O evento no qual fiz uma intervenção cultural sobre o racismo integrava a Semana da Consciência Negra no ano de 2019, promovido pela direção escolar, que vem realizando este debate desde o ano de 2014. Essa iniciativa é interessante ao se considerar o contexto cultural em que se encontra a escola. É predominante a cultura germânica, cujo ápice de representação é a Oktoberfest[7], uma festa conhecida e reconhecida além do âmbito regional. Em função disso, a cidade tem um movimento de preservação e valorização dessa cultura, que abrange, também, a comunidade escolar municipal. Dados históricos, personalidades, objetos, gastronomia, danças, músicas relacionadas à cultura alemã estão presentes no cotidiano escolar. São referências que vão desde conteúdo curricular, passam por apresentações artísticas e vão até a organização de carros alegóricos para o desfile da festa.

Percebe-se, assim, a construção de uma identificação, de pertencimento, o reconhecimento de algo em comum – a cultura alemã –, partilhado por um grupo de pessoas, "[...] o que forma a base da solidariedade e da fidelidade do grupo em questão" (HALL, 2000, p. 106). Fazer parte, sentir-se sujeito de uma história e de uma cultura, vivenciar e beneficiar-se de suas especificidades supõe conhecê-la. Daí decorre a importância de estudantes conhecerem e valorizarem a diversidade cultural. No caso da escola em questão, há a valorização da cultura alemã – fato que pode servir de base para que haja a compreensão, o

[7] Festa de tradição germânica, que ocorre no mês de outubro, em algumas cidades do Estado do Rio Grande do Sul, entre as quais, Igrejinha.

conhecimento e a valorização de outras culturas. Para que isso ocorra, torna-se importante conquistar espaço e proporcionar debates que convirjam para o diálogo cultural.

Falar da cultura africana e afro-brasileira, como já colocado, gera polêmicas. A própria existência da Semana da Consciência Negra, realizada uma vez ao ano, gera divergências. Ela pontua a trajetória do povo negro em diferentes perspectivas, mas não existe a possibilidade de falar dessa travessia sem levantar o modo como negras e negros foram trazidos ao Brasil. E esse é um ponto que reverbera outros aspectos marcantes da presença do povo negro no contexto brasileiro. Os negros e as negras, não raro, são relacionados/das com seres bestas e ferozes, comparados a animais, e, por assim dizer, podem ser tratados de forma desumana, ser discriminados, o que é comum em sociedades racistas (ALMEIDA, 2018).

Descontruir esse retrato requer um processo constante e a busca, no enraizamento cultural quase sempre profundo, por brechas que podem desencadear abertura. Importa pôr-se a caminho, a fim de compreender o percurso e a estrutura, para, a partir de então, ver por onde e como é possível andar e quais ferramentas são necessárias. Assim, percebi a iniciativa da escola, que vem desde o ano de 2014, e as ideias-visão de adolescentes sobre racismo e cultura do povo negro em função da escuta da cantiga de capoeira.

A cantiga fala da trajetória de negros e negras retirados à força de seu contexto cultural, expressa pela composição – letra e melodia. Nos escritos dos alunos, a partir dessa cantiga, surgiram ideias-visão como: *"O Dia da Consciência Negra é muito importante, pois foram os negros que construíram a maior parte do Brasil"*; *"[...] o Brasil não existiria se os negros não viessem com sua história"*; *"O povo negro é guerreiro, trabalhador"*; *"Merece empatia"*; *"[...] sentimento da angústia, reflexão e informação"*; *"O sentimento de tristeza e a comoção por ver pessoas inocentes sofrendo por algo tão simples como a cor da pele"*; *"[...] me lembrei de muita coisa sobre a Umbanda, sobre o respeito e como era triste e ainda é a vida dos negros, que muitas vezes sua cultura não é respeitada"*; *"Eu visto preto por dentro e por fora"*[8]; *"Não podemos simplesmente deixar esta história passar em branco, precisamos saber que somos iguais, indiferentes de qual cor sejamos, todos somos capazes de fazer uma mudança, então, comece mudando sua atitude"*.

[8] Repetição de uma frase do Rap *Negro Drama*, dos Racionais MC's.

Percebem-se, nessas ideias-visão, várias imagens de como a vida de negras e negros foram/são construídas no contexto social brasileiro e, consequentemente, suas reverberações em diferentes espaços, o da escola, inclusive. Existe uma amálgama entre informações, conhecimentos e identificações sobre racismo e cultura africana e afro-brasileira, reveladores, sugestivamente, da maneira como as/os adolescentes se apropriam disso, quando ficam diante de circunstâncias que tratam da temática, caso da intervenção cultural na Semana da Consciência Negra. Por isso, elencam diferentes aspectos para os quais foram remetidos por meio da cantiga, além daqueles trazidos de modo instantâneo pela letra e pela melodia, os de significação social, capazes de "gerar estruturas que vão além de seus aspectos meramente sonoros" (PINTO, 2001, p. 227), como a possibilidade de distanciar-se da realidade cultural em que estão inseridos, por exemplo.

Por isso, é perceptível, nas ideias-visão, o sentimento de compaixão, pois negras e negros passaram e continuam a passar por muitos sofrimentos: são discriminados pela aparência, não são respeitados por sua cor e religião. Por outro lado, também apontam para o reconhecimento da contribuição do povo negro na construção da cultura brasileira, considerados guerreiros e merecedores de respeito e empatia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada uma dessas ideias-visão mostra o quanto a cultura/história do povo negro, quando trazida à discussão, ainda que imbricada com alguns reconhecimentos da sua importância para o contexto sociocultural e econômico brasileiro, está associada ao racismo, presente no cotidiano das pessoas e que atinge, de forma dolorosa, negras e negros. É importante ressaltar que o grupo estudantil que participou do evento é constituído, na maioria, por jovens brancas/os que não sofrem na pele o dia a dia da experiência de ser da etnia negra. Talvez por isso algumas das expressões sugiram compaixão, respeito, empatia – sentimentos que, de modo geral, expressam tolerância e a boa convivência nas relações humanas. Não remetem, porém, a um conhecimento maior sobre a história da presença de negras e negros e sobre sua cultura no contexto brasileiro, na perspectiva de, principalmente, perceber os

descendentes como sujeitos de conhecimentos com direito a usufruírem toda e qualquer benesse desta sociedade marcada por digitais negras em sua construção, desde os primeiros alicerces. Compreender isso é voltar o olhar para a solidez das estruturas sociais e institucionais em que se enraizou o racismo brasileiro, mas no sentido de buscar mecanismos para mudanças, transformações fluidas, que possibilitem moldá-las e estabelecer ações convergentes para a pluralidade cultural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

PINTO, Tiago de Oliveira. Som e música. Questões de uma antropologia sonora. **Rev. Antropol.**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 222-286, 2001. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012001000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 22 ago. 2021.

SCHWARCZ, Lilia. **A Abertura para o mundo**: 1889-1930. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES: Fonoaudiologia e Atendimento Educacional Especializado

Marliese Christine S. Godoflite (Feevale)[1]
Fabiane Rodrigues dos Santos (Unilasalle)[1]
André Luis Viegas (UERGS)[2]
Denise Bolzan Berlese (Feevale)[2]

Resumo: **Introdução:** Pensar em educação inclusiva, implica fazer um planejamento individualizado, respeitando e potencializando diferentes habilidades, saberes e fazeres e isto se torna um desafio. O atendimento educacional especializado complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. Será que o fonoaudiólogo poderá dialogar com os profissionais da e na escola? **Objetivo:** Buscar compreender quais as possíveis articulações entre a fonoaudiologia e o AEE, quais dilemas e possibilidades, procurando entendê-las de forma contextualizada; esclarecer aspectos sobre a legislação que embasa os aspectos da inclusão dentro da educação, assim como da fonoaudiologia educacional. **Método:** O presente estudo compreende uma pesquisa descritiva exploratória, junto à professora de Atendimento Educacional Especializado em um município da Encosta da Serra, no estado do Rio Grande do Sul. **Resultados:** A fonoaudiologia, vem conquistando maior espaço junto à Educação e ampliando seu campo de atuação. A pesquisada se referindo as possíveis relações do atendimento fonoaudiológico com o desenvolvimento dos alunos, afirma que o atendimento fonoaudiológico complementa questões que não são contempladas nos atendimentos de AEE. **Conclusões:** O principal dilema neste processo de articulação entre a fonoaudiologia e o AEE se dá no entendimento que a atuação fonoaudiológica, se restringe a prevenção e promoção da saúde. Acreditamos que a fonoaudiologia pode articular e olhar junto com o professor que desenvolve o AEE para a aprendizagem e a comunicação do aprendente, fortalecendo esta rede.

Palavras-chave: Fonoaudiologia educacional. Atendimento educacional especializado. Educação inclusiva.

Abstract: **Introduction:** Thinking about Inclusive Education, it implies making individualized planning, respecting and bringing up different skills, knowledge and practices and it becomes a challenge. The Educational Specialized Assistance (ESA) complements and /or fullfils the student's education process, seeking their authonomy in school and beyond it, being mandatory offer by Educational Systems. Will the Speech-language therapist (phonoaudiologist) be able to talk to the professionals in and at school? **Objective:** Seeking to

[1]Autor(es) [2]Orientador(es)
E-mail: fonomarliese@gmail.com, fabianers23@gmal.com, viegas@liberato.com.br e deniseberlese@feevale.br

understand the possible articulations between the Speech-language therapy and ESA, which are the dillemmas and possibilities, trying to understand them in context; clarifying aspects or legislation that supports aspects of inclusion in Education, as well as the Educational Speech-language therapy. **Method:** The present study shows a descriptive and exploratory research by the Educational Specialized Assistance teacher in a Encosta da Serra country, in Rio Grande do Sul (Southern state of Brazil). **Results:** Speech-language therapy (phonoaudiology) has been gaining a larger space with Education and it has been expanding its field of action. The researched, reffering to the possible relations of the Speech-language therapy attendence with the development of the students, declares that the Speech-language therapy complements issues that are not contemplated in the attendences of ESA. Conclusions: The main dillemma in this process of articulation between speech-language therapy (phonoaudiology) and ESA is given on the understandig that Speech-language therapy is restricted to prevention and health promotion. We believe that the Speech-language therapy can articulate and look along with the teacher who develops ESA for learning and communication of the apprentice, strengthening this network.

Keywords: Sppech-language Therapy (Phonoaudiology), Educational Specialized Assistance, Inclusive Education.

1 INTRODUÇÃO

Quando começamos a pensar sobre a escola de hoje, a escola que tivemos, a escola que vivemos e a escola que queremos, surgem muitos questionamentos e dúvidas, incluindo a respeito da educação inclusiva, que implica num planejamento individualizado, respeitando e potencializando diferentes habilidades, saberes e fazeres e isto se torna um desafio maior ainda. Encontramos no capítulo IV Do Direito à Educação, art. 27 da lei nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), que:

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Então, qual o objetivo da educação? Com base na afirmação acima, podemos afirmar que ela (a educação) precisa assegurar em todos os seus níveis (tanto referente ao tempo escolar - da educação infantil ao nível superior, quanto à condição do sujeito) aprendizado ao

longo da vida. Segundo Fernández (1991) cada sujeito apresenta uma modalidade de aprendizagem pessoal para aproximar-se do conhecimento e para construir seu saber desde o nascimento, deparando-se com a angústia ao conhecer-desconhecer, sendo, esta modalidade, um esquema que será usado para operar nas diferentes situações de aprendizagem.

Assim, a escola necessitou e necessita (re)pensar seu currículo, planejamento, avaliações e equipe de profissionais de maneira que proporcione ambientes e situações de aprendizagem para todos. Conforme Scherer (2017), referindo-se a política nacional de educação, passamos por vários marcos da educação inclusiva, partindo do aluno adaptado que "para ter acesso às classes comuns do ensino regular era necessário ter condições de acompanhar as atividades curriculares propostas para todos" (BRASIL, 1994). Em 1994, foi criado um documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. Após tal documento, compreende-se o reconhecimento de que as crianças aprendem de forma e com ritmos diferentes e a necessidade de se (re)pensar o currículo ganha força.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme o decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008), complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino, acontece preferencialmente, nas escolas comuns e é realizado por um profissional devidamente habilitado que irá planejar e dialogar com o professor titular, adaptando ou flexibilizando situações e materiais necessários para que este aluno aprenda.

As questões relacionadas à prática de in/exclusão pedem um olhar que vai além da deficiência, seja ela física ou intelectual, remetendo a discussão também, sobre a constituição destes sujeitos.

O presente artigo foi desenvolvido através de uma pesquisa descritiva exploratória, utilizando questionário semiestruturado, observações junto à professora de Atendimento Educacional Especializado e o acompanhamento de um grupo de estudos desenvolvido com professoras de apoio em um município da Encosta da Serra no Estado do Rio Grande do Sul. Teve-se como objetivo analisar, interpretar e compreender a realidade observada do AEE

relacionando com as possíveis articulações com a Fonoaudiologia, quais dilemas e possibilidades, procurando entendê-las de forma contextualizada, esclarecer os aspectos sobre a legislação que embasa os aspectos da inclusão dentro da educação, assim como da fonoaudiologia educacional. Será que o fonoaudiólogo poderá dialogar com os profissionais da e na escola? Para contribuir na elucidação dessa questão, são destacados no texto alguns aspectos da evolução da fonoaudiologia educacional.

Atualmente, há no município pesquisado uma escola estadual, duas escolas particulares comunitárias de Educação Infantil - mantidas por uma Fundação Assistencial, duas escolas municipais de ensino fundamental e duas escolas municipais de educação infantil. Na rede municipal de ensino são mantidas duas salas de recursos multifuncionais e uma professora de atendimento educacional especializado.

Segundo Scherer (2017), as verdades sobre currículo e aprendizagem estão apoiadas em uma matriz de sentido constituída por disciplinas da Psicologia, Pedagogia, Psicopedagogia e Neurociência. Podemos pensar a partir dos processos de desenvolvimento da linguagem oral e escrita, a Fonoaudiologia nesta articulação também, garantindo a aprendizagem de todos e de cada um. Considerando e afirmando que cada um aprende diferentemente do outro, possibilitando assim, a discussão e o aparecimento de delimitações das adaptações curriculares.

A Fonoaudiologia desde o seu surgimento sempre esteve muito ligada à Educação, porém com uma visão voltada para os aspectos vinculados ao desenvolvimento biológico da aprendizagem e linguagem. Segundo Moreira (2017) em meados de 1960 dá-se início a institucionalização dos primeiros cursos em Fonoaudiologia, que priorizavam uma formação voltada para o olhar clínico. A fonoaudiologia nasce na Educação, mas acaba se distanciando desta neste período, voltando-se à área médica. Nos anos de 1970 a visão clínica foi transportada para a escola, e a atuação do fonoaudiólogo detinha-se ao diagnóstico e tratamento das crianças com alterações de fala e linguagem dentro da escola. Então, na década de 1980 houve uma reformulação na atuação do fonoaudiólogo no ambiente escolar: o foco não era mais apenas a identificação e correção, mas também ações de prevenção da linguagem e fala. Giroto (2001) afirma que a partir da década de 1990 inicia-se efetivamente a construção

de literaturas que articulam sobre a relação da Fonoaudiologia e da Educação e a presença do fonoaudiólogo no âmbito escolar, contribuindo para a construção do conhecimento no campo e reflexões acerca do tema.

A Resolução do Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFFa) (2005), dispõe sobre a atuação da Fonoaudiologia na educação infantil, ensino fundamental, médio, especial e superior. Esta cita que o fonoaudiólogo pode desenvolver ações de promoção, prevenção e aprimoramento, junto com os educadores, sobre aspectos auditivos, de linguagem (oral e escrita), de motricidade orofacial e voz, beneficiando e otimizando o processo de aprendizagem.

O profissional de AEE tem um importante papel como articulador, mediador entre os profissionais que atendem este aprendente com deficiência, altas habilidades ou superdotação, fortalecendo esta rede de diferentes conhecimentos. Seu planejamento deve objetivar a aprendizagem, já que cada um aprende de um modo próprio e a educação precisa estar voltada para todos e para cada um.

Muitas vezes na escola acredita-se que são realizadas ações inclusivas, mas na verdade ocorrem práticas excludentes. Matricular um aluno com deficiência para cumprir a lei não garante que este sujeito seja protagonista desta e nesta inclusão. Como afirmam Lopes e Dal'Igna (2007) "estar incluído fisicamente no espaço da escola comum não é garantia de estar integrado nas relações que nela se estabelecem. [...].

A Lei Brasileira de Inclusão (2015), nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, apresenta no primeiro artigo seu objetivo: “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (p.19). No Capítulo I Das Disposições Gerais, artigo 3, consideram-se (p.20-22):

> I – acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, informações e comunicação, inclusive de seus sistemas e tecnologias;
> IV – Barreiras: d) barreiras nas comunicações e na informação;
> V – Comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a visualização de textos, o Braille, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias de informação e das comunicações;

Ainda, Capítulo IV, Do Direito à Educação, o artigo 28 anuncia: "Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:" Garantindo (BRASIL, 2015. p.32, 34):

> II – Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
> IX – Adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência.

Destacamos tais capítulos e artigos pois se referem à comunicação, aspectos que buscamos relacionar à atuação fonoaudiológica junto à pessoa com deficiência, em diferentes ciclos da vida.

Assim, buscou-se compreender como ocorre o processo de inclusão deste aprendente na sala de recursos e as possíveis articulações com a fonoaudiologia.

2 MÉTODO

O presente estudo caracteriza-se como sendo um método qualitativo com caráter descritivo, utilizando questionário semiestruturado e observações, buscando analisar, interpretar e compreender a realidade observada.

A pesquisa qualitativa é a forma mais apropriada para que se possa entender a natureza de um fenômeno social, a partir da análise de um problema encontrado (LÜDKE, 1986). Nesse estudo, foi adotado como princípio metodológico realizar uma leitura crítica em relação aos fatos observados. A observação, análise dos dados, interpretação e a reflexão sobre os mesmos foi o fio condutor desta pesquisa. Nesta perspectiva teórica, o pesquisador busca interpretar a realidade observada a partir de suas experiências de vida sem perder o foco da pesquisa, levando em consideração os fatos apresentados. Percebe-se que este método se preocupa em considerar as particularidades dos sujeitos e objetos da pesquisa de acordo com a realidade apresentada.

A pesquisa qualitativa foi desenvolvida utilizando-se do questionário semiestruturado

e a observações dos atendimentos da professora do AEE, para a coleta de dados que foram escolhidas de acordo com o tema da pesquisa, com a realidade do contexto a ser pesquisado, bem como em relação à problemática que a pesquisa apresenta.

3 RESULTADOS

Iniciamos o texto com algumas indagações, ao longo da história temos um predomínio de um discurso médico de impossibilidades, incapacidades, e se a queixa é que a criança não aprende, o que não aprende? Como manifesta sua aprendizagem? E ainda, o que pode estar interferindo no seu comportamento? E quando esta criança não fala? Como ela se comunica? Buscando pensar e responder sobre tais questionamentos e relacioná-los com possíveis articulações entre a Fonoaudiologia e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e quais as principais potencialidades e dilemas neste processo de articulação, optamos por utilizarmos como recurso de coleta de dados o questionário semiestruturado que foi aplicado à professora que realiza os atendimentos educacionais especializados em um município da Encosta da Serra, no estado do Rio Grande do Sul.

A rede municipal conta com duas salas de recursos nas escolas de Ensino Fundamental e uma professora concursada com especialização em Educação Especial que atende na Sala de Recursos Multifuncional. O questionário semiestruturado respondido pela professora de AEE, foi analisado com a intenção de avaliar quais instrumentos esta profissional tem utilizado para compreender o processo de aprendizagem dos alunos, quais seus referenciais teóricos, como ela acredita que a fonoaudiologia pode contribuir ou se articular com o AEE, qual o tempo de duração de cada atendimento e se os alunos são atendidos individualmente ou em grupos (Quadro 1).

Quadro 1 - Questionário semiestruturado respondido pela professora de atendimento educacional especializado:

1.Quais os critérios para o encaminhamento e atendimento e o fluxo do aluno para iniciar o AEE?	Quando o aluno chega à escola sem encaminhamento ou laudo prévio, o primeiro passo inicia a partir de observação do professor quanto a defasagens de rendimento. O caso é encaminhado à coordenação pedagógica, a família é chamada para que seja apresentado algum fator que justifique a situação do aluno. Se o aluno não estiver passando por situação emocional que possa interferir, ele é encaminhado a uma avaliação pela professora do AEE para análise de aspectos cognitivos, assim como sugerido à família que busque avaliação neurológica. Conversa com a família, encaminhamento à avaliação neurológica, avaliação de aspectos cognitivos no AEE e após, de acordo com os resultados, o aluno inicia o acompanhamento no AEE ou é encaminhado para a terapia adequada, atendimento pedagógico, psicológico, fonoaudiológico ou neurológico.
2.Qual a modalidade deste atendimento? Individual? Pequenos Grupos?	Na maioria dos casos os atendimentos são individuais, podendo haver momentos de trabalhos em duplas ou trios de acordo com a necessidade dos alunos. Alguns alunos com dificuldade de interação, tem atendimentos em duplas eventualmente para realização de atividade de trocas. Também acontece de alguns alunos com baixo rendimento e consequente baixa autoestima terem atendimentos com outros colegas com dificuldades semelhantes ou com defasagens em aspectos diferentes, podendo ser auxiliadas por esse aluno, promovendo momentos de partilha e de reconhecimento das potencialidades de cada um.
3.Em média, qual a duração do atendimento de AEE?	Os atendimentos duram no máximo 60 minutos e devido a demanda atual, acontecem apenas uma vez por semana.

4.O AEE ocorre somente na sala de recursos multifuncional? Caso ocorra em outros locais, cite-os.	A maioria dos atendimentos ocorre na sala de recursos, mas também há momentos em que são propostas atividades no pátio para trabalhar motricidade e observações em sala de aula, uma vez por trimestre, quando possível.
5.Quais instrumentos são utilizados para avaliar o que o aluno que recebe atendimento educacional especializado sabe?	Os instrumentos variam de acordo com a faixa etária ou ano escolar do aluno. Para alunos do 1º ano é proposto a técnica Desenho/história para analisar aspectos emocionais, Teste de discriminação fonológica (Seabra e Capovilla) que visa observar a discriminação auditiva de palavras que diferem em apenas um fonema, Teste de Repetição de palavras e Pseudopalavras (Seabra), avaliando a memória de curto prazo, Teste de Atenção por Cancelamento (Montiel e Seabra) que analisa a atenção seletiva e alternada, Teste das Trilhas (Montiel e Seabra) onde aparecem as funções executivas e flexibilidade cognitiva, Protocolo Lince de Investigação Neurolinguística (Jardini) que está em implementação e demonstra as habilidades neurolinguísticas envolvidas no processo de aquisição da leitura e escrita e a Psicogênese da Escrita (Ferreiro) mostrando a fase de escrita que encontra-se o aluno. Para alunos do 2º ano são propostos a Técnica Desenho/história, Teste de Repetição de Palavras e Pseudopalavras, Teste de atenção por cancelamento, Teste das Trilhas, Protocolo Lince de Investigação Neurolinguística e Psicogenêse da escrita com proposta de leituras de palavras formadas por consoante + vogal (CV), vogal+ consoante (VC), Consoante+Consoante + vogal (CCV), consoante+ vogal+ vogal (CVV). Com alunos do 3º ano as propostas são a Técnica

	desenho/História, Teste de Repetição de Palavras e Pseudopalavras, teste de Atenção por Cancelamento, teste das Trilhas, Prova de Escrita sob ditado (Seabra e Capovilla) que analisa a escrita de palavras e pseudopalavras, o teste de Desempenho Escolar (Stein) com subteste leitura, que observa a leitura de palavras fora do contexto, subteste aritmética, analisa a resolução de operações aritméticas e a Prova de Avaliação dos Processos de Leitura (Cuetos, Rodrigues e Ruano) que propõe atividades de habilidades de leitura e compreensão. Quando o aluno está no 4º e 5 º ano os instrumentos assemelham-se ao do 3º ano, sendo trocada a Prova de Escrita sob Ditado pelo teste de desempenho Escolar, subteste escrita, que apresenta a escrita das palavras fora de contexto na condição de ditado. Para alunos do 6º ao 9º ano são aplicados Desenho/História, teste de Repetição de palavras e pseudopalavras, Teste de Atenção por cancelamento, teste das trilhas, Teste de Desempenho Escolar, substestes leitura, escrita e aritmética, Ditado balanceado, que analisa a aquisição das normas ortográficas na escrita, técnica Cloze, que visa identificar a capacidade do leitor de integrar a informação impressa que recebe e o conhecimento que tem da estrutura da língua, teste da torre de Londres (Seabra, Dias, Berberian, Assef e Cozza) que demonstra a habilidade cognitiva de planejamento.
6.Quais os autores de referência que você utiliza no processo de avaliação deste aluno?	Lilian Milnitsky Stein, Seabra e Capovilla, Fernando Cuetos, Bianca Rodrigues e Elvira Ruano, Montiel e Seabra, Berberian, Assef, Cozza e Renata Jardini.
7.Em sua avaliação, quais as possíveis relações ou contribuições do atendimento	O atendimento fonoaudiológico complementa questões que não são contempladas nos atendimentos de AEE. O fonoaudiólogo propõe ações mais voltadas para questões fonológicas enquanto

fonoaudiológico com o desenvolvimento dos alunos?	no AEE são priorizadas as cognitivas e pedagógicas.

4 DISCUSSÃO

As respostas deste questionário foram analisadas a luz das resoluções, orientações e normas técnicas para o AEE, buscando dialogar e analisar quais as possíveis articulações entre a fonoaudiologia e o atendimento educacional especializado, o objeto de estudo destas áreas, o limite disciplinar destes atendimentos, a fronteira entre eles.

A respeito dos critérios para o encaminhamento e atendimento do aluno para o AEE e qual o fluxo até o aluno iniciar o atendimento, segundo a respondente, quando o aluno chega à escola sem encaminhamento ou laudo prévio, o professor realiza uma observação quanto a defasagens de rendimento. A coordenação pedagógica, chama a família para conhecer a situação familiar e perceber se há algum fator que justifique a situação do aluno. Se não for percebido nenhuma situação emocional que possa interferir, ele é encaminhado para uma avaliação pela professora do AEE para análise de aspectos cognitivos, assim como é sugerido à família que busque avaliação neurológica.

Aqui percebemos um fluxo organizado pela própria escola juntamente com a professora de AEE. Conforme o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008),

> art.1º - O atendimento educacional especializado se dá aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.
> § 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.
> § 2º O atendimento educacional e integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Não encontramos no documento oficial uma sistemática para que o aluno inicie o atendimento educacional especializado. Mas acreditamos ser importante estabelecer um fluxo para análise de cada caso. No excerto do questionário respondido “assim como é sugerido à

família que busque avaliação neurológica", destacamos a Nota Técnica nº 04 (BRASIL, 2014, p.1, que tem como assunto: Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público-alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais. Sendo assim, não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altasn habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico, ficando entendido a não exigência de avaliação médica para a oferta do AEE, mas que pode haver a sugestão de avaliações complementares com outros especialistas caso a professora do AEE acredite ser importante.

Considera-se que não somente o parecer médico pode colaborar para a elaboração do plano de AEE, mas de outras especialidades como a fonoaudiologia, a psicologia e a psicopedagogia. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar.

Referente a modalidade do atendimento, se individual ou pequenos grupos, segundo a professora do AEE, na maioria dos casos os atendimentos são individuais, podendo haver momentos de trabalhos em duplas ou trios de acordo com a necessidade dos alunos. Segundo o Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial através do Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010), o atendimento para os alunos do AEE, seja individual ou em pequenos grupos, varia de acordo com as necessidades educacionais específicas de cada sujeito.

A maioria dos atendimentos de AEE ocorre na sala de recursos, mas também há momentos em que são propostas atividades no pátio para trabalhar motricidade e observações em sala de aula, uma vez por trimestre, quando possível. Sobre o questionamento se o AEE ocorre somente na sala de recursos multifuncional, quais as ações na escola ou fora dela, que o professor de AEE realiza e qual a carga horária desenvolvida pelo professor, vemos que o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB (BRASIL, 2009),

estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo no Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, [...].

Quanto aos instrumentos utilizados para avaliar o que o aluno que frequenta o atendimento educacional especializado sabe e quais os autores de referência, nos deparamos com uma relação de testes organizada de acordo com o ano correspondente ao ensino fundamental: os instrumentos variam de acordo com a faixa etária ou ano escolar do aluno, de acordo com o quadro 1. Conforme documento da Secretaria de Educação Especial (2006), a avaliação, enquanto processo, objetiva identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família, tendo como finalidade uma tomada de posição que direcione as providências para a remoção das barreiras identificadas, tanto que se referem à aprendizagem e/ou à participação dos educandos, quanto as que dizem respeito a outras variáveis externas a eles e que possam estar interferindo em seu desenvolvimento global. A avaliação constitui-se em processo contínuo e permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e de aprendizagem.

Ysseldyke (2006) menciona 5 (cinco) tipos de decisão que antecedem a avaliação realizada pelas equipes de diagnóstico: encaminhamento para tratamento, triagem, classificação, planejamento educacional e análise do progresso do aluno. Os 3 (três) primeiros tipos são os mais comuns, sendo que a análise do progresso do aluno é, de todos, o que menos ocorre. Encaminha se para a avaliação em busca de tratamento para o aluno pois, ainda se supõe que haja alguma patologia que explique suas dificuldades. Assim sendo, é no aluno que está o "defeito" que precisa ser conhecido e tratado. O aluno com "defeito" fica como o responsável solitário por seu fracasso. Como durante décadas a educação especial foi considerada como compensatória, de reabilitação e como espaço de pedagogia terapêutica, o encaminhamento para a avaliação tinha como expectativa o tratamento em escolas ou classes especiais.

Os dados do processo de avaliação servirão para acompanhar os progressos dos alunos, comparando-o com ele mesmo. Assim, as necessidades educacionais (referentes à

educação escolar) podem se manifestar como exigências de mediação nos aspectos cognitivos, linguísticos, afetivos, motores, psicomotores, práxicos e sociais, para o desenvolvimento de competências e de habilidades.

O conceito de educação inclusiva implica recursos e práticas educativas diferenciadas que atendam às necessidades de todos os alunos (TRENCHE, 2009). Essa ação precisa ser construída e consolidada na escola e por toda a comunidade escolar. Esse lugar já passou por diferentes práticas educacionais, iniciando pela educação especial até a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Palavras são usadas para nomear objetos, espaços, animais, pessoas, mas também para referenciá-las. "Anormal, retardo, débil, enfermo, inválido, incapaz, ineducável ou semieducável" são alguns dos termos já utilizados para referir às pessoas com deficiência, assim como retoma Plaisance (2015, p. 231). Acompanhava o uso desses termos a ideia de que a pessoa com deficiência não era capaz de ser educável, podemos entender que a pessoa era treinável. Esses discursos impulsionam o surgimento de normativas legais e políticas públicas cujo fim é garantir o direito à vida e ao estudo de todas as pessoas.

O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade foi implementado pelo MEC em 2003, e buscou a construção de sistemas educacionais inclusivos, promovendo a formação de gestores e educadores a fim de garantir o acesso de todos à escolarização, à oferta do AEE e à garantia de acessibilidade. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi homologada pela Assembleia da Organização das Nações Unidas (ONU) em 13 de dezembro de 2006, e entrou em vigência em 3 de maio de 2008 (MAIOR, 2008).

A fonoaudiologia, vem conquistando maior espaço junto à Educação e ampliando seu campo de atuação. A professora se referindo as possíveis relações do atendimento fonoaudiológico com o desenvolvimento dos alunos, afirma que o atendimento complementa questões que não são contempladas nos atendimentos de AEE. O fonoaudiólogo propõe ações mais voltadas para questões fonológicas enquanto no AEE são priorizadas as cognitivas e pedagógicas afirma a respondente.

Precisamos pensar numa rede de apoio socioeducativo, questionando sobre quais são as melhores formas de se dar respostas às necessidades de saúde e de educação da criança que está na escola. As relações entre as instituições e os profissionais que trabalham em rede

devem ser horizontais (sem hierarquia de poder), complementares e interdependentes. As estratégias devem se basear em ações dialogadas, na discussão, no planejamento e na execução de estratégias de eliminação ou minimização de barreiras. Sendo assim, tem-se uma visão mais completa do indivíduo salientando-se a "não divisão", evidenciando a relação mútua e interdependente entre corpo e mente. Essa postura permite acolher distintas áreas do saber numa tentativa de melhor compreender a totalidade do sujeito indivisível, reconhecendo o estudo das partes e de suas relações para o êxito da compreensão do indivíduo. Desta maneira, a fonoaudiologia, não somente complementará, mas estará ao lado, pensando e buscando criar estratégias para as questões referentes a aprendizagem, linguagem oral e escrita, voz, motricidade oral, ou seja, a integralidade deste sujeito. Assim, acreditamos que a fonoaudiologia pode não apenas complementar, mas suplementar e construir junto, estratégias para que este aprendente seja protagonista do seu processo de aprendizagem.

Conforme Girotto (2006) é relevante considerar o papel assumido pelo fonoaudiólogo em sua relação com a escola inclusiva e sua contribuição à interdisciplinaridade necessária para a efetivação da educação inclusiva, tanto no que se refere à sua parceria com o professor do ensino comum, quanto o trabalho em conjunto com o professor especialista do Atendimento Educacional Especializado – AEE, que atua à frente da sala de recursos multifuncionais.

5 CONCLUSÃO

A atuação em rede permite a discussão e a reflexão sobre as estratégias e as diretrizes político-pedagógicas necessárias para a implementação de uma política educacional inclusiva. Além disso, propicia uma análise mais justa e criteriosa das diferenças individuais dentro de um contexto coletivo maior. O fonoaudiólogo, respeitando os limites e os objetivos de sua atuação no sistema educacional, precisa conhecer, se apropriar e debater, os princípios da Educação Inclusiva e sua atuação estará focada na promoção da linguagem dos alunos, incentivando a apropriação, o domínio linguístico e a aprendizagem de cada educando.

Compreendemos que atualmente a educação inclusiva é uma ação política, cultural,

social e pedagógica, em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem discriminação. Mesmo com a evolução da sociedade, não há ruptura total com a história conceitual e preconceituosa que dificulta a convivência e a aceitação das diferenças. E aqueles que apresentem algum tipo de deficiência ainda sofrem tentativas do reducionismo à condição de interditados e impossibilitados. É através das relações que o sujeito se constitui e se somos in/excluídos, pertencentes ou não a um determinado grupo social. Segundo Lopes e Fabris, (2013) in/excluídos é um conceito que abrange tipos diversos de pessoas que vivem sob condições diversas, mas que trazem consigo uma história de discriminação, mostrando que, mesmo estando incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, uma quantidade significativa dos sujeitos ainda sofre com as práticas de inclusão excludente.

Muito já foi construído, muitas possibilidades referentes a Fonoaudiologia Educacional, mas o principal dilema neste processo de articulação se dá no entendimento que a atuação fonoaudiológica, se restringe a prevenção e promoção da saúde apenas através de triagens e encaminhamentos. Segundo a respondente desta pesquisa a atuação fonoaudiológica complementa a atuação do AEE. Acreditamos que a atuação do fonoaudiólogo pode articular e promover ações junto com o professor que desenvolve o AEE para qualificar a aprendizagem e a comunicação oral e escrita, bem como a saúde vocal, audição e motricidade oral.

O município pesquisado dialoga com essas ideias e convicções sobre o fazer fonoaudiológico educacional, entendendo que está num processo de construção em rede olhando para si e para fora, buscando fortalecer e sustentar um pensar coletivo através de ações interligadas e de diálogo entre os diferentes atores sendo os professores, a equipe gestora, a profissional do AEE, a fonoaudióloga, a equipe da secretaria de educação, o educando e sua família. Acreditamos que o trabalho não se faz sozinho, mas juntos podemos e fazemos mais.

As escolas comuns com orientação e prática para a educação inclusiva, são o meio mais eficaz no combate às atitudes discriminatórias, desrespeitosas, propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades inclusivas, base de uma sociedade inclusiva e

garantia de uma real educação para todos e para cada um.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL. **Lei 13.146 -Lei Brasileira de Inclusão. 6 de julho de 2015**.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: 2010.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília. 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Série: Saberes e práticas da inclusão. 2. ed. / Coordenação Geral SEESP/MEC. – Brasília: MEC, 2006. 92 p.

Brasil. **NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA **(CFFa) nº 309 de abril de 2005**. Dispõe sobre a atuação da Fonoaudiologia na educação infantil, ensino fundamental, médio, especial e superior. Brasília:2005

EIZIRIK, M. F. **Por que a diferença incomoda tanto?** Educação e Escola: A Aventura Institucional. Porto Alegre, AGE, 2001. p. 37-57.

FALKOSKI, F. **Análise do processo de comunicação de pessoas com surdocegueira congênita a partir da produção e do uso de recursos de comunicação alternativa**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 261p.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010. 15.

GIROTO, C.R.M. **Perspectivas atuais da fonoaudiologia na escola**. São Paulo: Plexus; 2001.

GIROTTO, C.R.M. **A parceria entre o professor e o fonoaudiólogo**: um caminho possível para a atuação com a linguagem escrita. Marília, 2006, 256 f. Tese. (Doutorado em Educação). FFC - UNESP, 2006.

LOPES, M.C.; DAL'IGNA, M.C.l. **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ed. ULBRA, 2007.

LOPES, M.C.; FABRIS, E.H. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LÜDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIOR, I. M. M. L. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada. In: RESENDE, Ana Paula Crosara de. VITAL, Flavia Maria de Paiva. (Org.). Brasília, Corde, 2008, p. 20-23.

MOREIRA, N.R. **Revisão da Literatura sobre a atuação do fonoaudiólogo escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso de Fonoaudiologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MUSOLINI, C.V. E RODRIGUES, A.P. Equipe clínica: uma reflexão sobre multidisciplinaridade e interdisciplinaridade. P. 207-210. In.: MARQUESAN, I. et al. **Tópicos em Fonoaudiologia**-1994. São Paulo: Lovise, 1994.

PLAISANCE, E. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Revista Educação**, vol. 38, núm. 2, maio-agosto, 2015, p. 231-238. Disponível em:<http://www.redalyc.org/pdf/848/84842555009.pdf>. Acesso em: 07 set. 2018.

SCHERER, R; GRÄFF, P. Das Adaptações às Flexibilizações Curriculares: Uma Análise de Documentos Legais e Revistas Pedagógicas. **Revista e Curriculum**, São Paulo, v.15, n.2,p.376 – 400 abr./jun.2017

TRENCHE, M.C.B.T.; BALIEIRO, C.R. Fonoaudiologia e Inclusão Social. In Dreux FM,Mendes, BCA, Navas, ALPGP. (org.). **Tratado de Fonoaudiologia**, 2ª. Ed. São Paulo: Roca: 2009, p. 627-632.

Educação ambiental e patrimonial

ENTRE MEMÓRIAS E EDUCAÇÃO: a importância dos Museus no processo de ensino-aprendizagem

Amanda Scalcon Bitencourt (FACCAT)[1]
Daniel Luciano Gevehr (FACCAT)[2]

Resumo: A educação é um dos principais pilares para a formação de uma sociedade e em sua essência, um processo social. Desde seus primórdios, objetivos e funções, a educação é um fenômeno social, desta forma estando ligada aos contextos científicos, culturais e políticos da sociedade a qual está inserida. Por mais que o ato de educar esteja ligado constantemente na história de todas as sociedades, o seu processo é diferente em cada uma, mudando de acordo com os lugares e o passar do tempo. Peça fundamental no que diz respeito às memórias de determinadas sociedades, países, Estados e regiões, o museu é um importante auxiliador nos processos de ensino. Apresentando o papel de unir ciência, história e seus visitantes a partir de inúmeras experiências interativas e outras tantas formas de comunicação, possibilitando com que os alunos tenham contato com memórias e lembranças, tornando assim o processo de aprendizagem mais prazeroso. Devido à importância desta temática, esta pesquisa objetiva, através de uma revisão de literatura, identificar e analisar criticamente os benefícios para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos oriundos do contato dos mesmos com os museus, os quais são a ponte entre a educação e o passado histórico e científico.

Palavras-chave: Alunos. Aprendizagem. Educação. Museus e sociedade.

Abstract: Education is one of the main pillars for the formation of a society and in its essence, a social process. Since its beginnings, objectives and functions, education is a social phenomenon, thus being linked to the scientific, cultural and political contexts of the society in which it is inserted. As much as the act of educating is constantly linked in the history of all societies, its process is different in each one, changing according to places and time. A fundamental piece with regard to the memories of certain societies, countries, states and regions, the museum is an important aid in teaching processes. Presenting the role of uniting science, history and its visitors from countless interactive experiences and many other forms of communication, enabling students to have contact with memories and memories, thus making the learning process more pleasurable. Due to the importance of this theme, this research aims, through a literature review, to identify and critically analyze the benefits for the teaching-learning process of students coming from their contact with museums, which are the bridge between education and the historical and scientific past.

[1]Autor(es) [2]Orientador(es)
E-mail: amandabitencourt@sou.faccat.br e deniseberlese@feevale.br

Palavras-chave: Students. Learning. Education. Museums and Society.

1 INTRODUÇÃO

Quando vamos falar em História, devemos partir do seu significado, originalmente a palavra HISTÓRIA vem do grego antigo *"ἱστορία"* e significando pesquisa, conhecimento e advindo da investigação guarda o significado de descoberta, exploração, in-vestigação.

A História é a ciência que estuda o ser humano e sua ação no tempo e no espaço, analisando os processos e eventos ocorridos no passado. A história ainda pode ter seu significado ligado à informação do passado, arquivadas em registros históricos, independentemente da língua que estejam esses registros.

Na Grécia antiga, os primeiros historiadores faziam uso de relatos de viajantes sobre os locais que passaram e sobre as pessoas que lá habitavam, ou seja, eram relatos derivados de exploração, assim tendo a finalidade de enriquecer suas narrativas.

Foi Heródoto de Halicarnasso (485 a.C.-425 a.C.), o primeiro dos grandes historiadores, a primeira formulação consagrada do propósito da disciplina de história: a es-perança de "proteger da decadência a me-mória do que os homens fizeram".

Que o ensino de História é de grande importância tanto na Educação Infantil quanto no ensino fundamental e médio todos sabemos, principalmente pelo fato de que os alunos irão levar todo conhecimento adquirido nesse período para a vida.

Destacando os diversos benefícios trazidos para os alunos, desde a formação de um aluno mais pensante, que irá construir o seu EU e assim a sua própria identidade, até na construção de um cognitivo e um pensamento mais crítico em relação ao seu cotidiano e o mundo em sua volta.

Na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª à 4ª séries), há muitas situações onde não está claro para os professores o motivo de a disciplina de História

estar inserida no currículo escolar, a sua importância, sua necessidade na formação, desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Partindo dessas dúvidas e dificuldades é necessário compreender como a História foi inserida no currículo elementar das escolas brasileiras, para que assim, todos tenham a real compreensão da importância da disciplina de História na matriz curricular e para a formação do indivíduo.

Estas dúvidas que para alguns podem ser banais, na verdade são de grande importância quando a intenção é pensar, refletir e colocar-se em posição ao ensino de História passado. Sendo assim, conforme o "PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de História 1998 p. 19, a partir da constituição do Estado brasileiro a História tem sido um conteúdo constante do currículo da escola elementar".

O aprender História vai muito além da sala de aula, está ligada diretamente ao nosso cotidiano e as relações que os alunos criam ao longo do tempo, para muitos a disciplina de História é algo maçante, pelo fato de muitos professores (que não são formados na área) não fazerem uso das mais diversas formas de ferramentas para desenvolver o ensino-aprendizagem.

O artigo, de caráter metodológico, está dividido em seis capítulos, incluindo a introdução a qual aborda o surgimento da disciplina de história no contexto escolar. No capítulo seguinte é apresentado um breve relato referente a importância da escola como mediador no ensino de história, fazendo um gancho com os PCN´s (Plano Curricular Nacional). O terceiro capítulo faz uma abordagem sobre o quão a educação é importante, analisando em especial a necessidade do ensino de História em sala de aula, para a formação de um cidadão consciente e questionador. No quarto capítulo os autores trazem uma visão geral sobre o que são os museus. Já no quinto capítulo os autores abordam questões quanto ao uso de Museus como ferramenta fundamental no processo de ensino-aprendizagem. No intuito de incentivar o interesse dos alunos, assim buscando as metodologias aplicadas nos processos de ensino-aprendizagem no Brasil. Finalmente, a conclusão apresenta as principais

contribuições que a bibliografia estudada pode trazer para a sociedade, principalmente, no processo do ensino de história através de metodologias diferenciadas e criativas.

Diante disto, faz-se necessário um trabalho que demonstre e ressalta essa importância para todos os interessados em educação.

2 O PAPEL DA ESCOLA NO ENSINO DE HISTÓRIA

O papel da escola no processo do ensino de História, não está engessado apenas a reprodução dos conhecimentos já construídos e dos conteúdos que são encontrados nos livros didáticos, devemos ter em vista que o conhecimento científico é construído continuamente e a importância de propiciar ao aluno o contato com tais conhecimentos, assim tendo a possibilidade de questionar e ter uma melhor compreensão de tudo.

Como se retrata no PCN:

> A História como área escolar obrigatória surgiu com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, dentro de um programa inspirado no modelo francês. Predominavam os estudos literários voltados para um ensino clássico e humanístico e destinados à formação de cidadãos proprietários e escravistas. (PCN de História 1998. p. 19)

O conhecimento histórico é capaz de participar no desenvolvimento da identidade. Assim, sendo uma temática proposta pelo Parâmetros Curriculares Nacionais como descreve Fermiano e Santos 2014, p. 9, o qual retrata que: A compreensão do aluno como sujeito no processo histórico é uma exigência encontrada nas propostas pedagógicas do estado de São Paulo, desde a década de 1980, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, desde 1996.

A História foi inserida no currículo escolar ao lado das línguas modernas, das ciências naturais e da matemática, os PCN´s nos mostram que anteriormente era tratada em sala de aula a História Sagrada (que na atualidade viria a ser o Ensino Religioso), ambas eram voltadas para o desenvolvimento da moral do aluno. Desta forma, o PCN de História p. 20, 1998, alega que, “Os objetivos da inserção da História do Brasil no currículo estavam voltados para a constituição da ideia de Estado Nacional laico, mas articulado à Igreja Católica”.

Após este período o ensino de História seguiu outras direções, de acordo com o que o PCN 1998 p. 20, nos mostra: Na educação brasileira, o final do século XIX foi marcado por embates envolvendo reformulações curriculares. Projetos continuavam a defender o currículo humanístico, com ênfase nas disciplinas literárias, tidas como formadoras do espírito. Outros desejavam introduzir um currículo mais científico, mais técnico e prático, adequado à modernização a que se propunha o país.

O PCN de História 1998, p. 20, ressalta que, "Tanto no currículo humanístico como no científico a História entendida como disciplina escolar, mantinha sua importância para a formação da nacionalidade".

É após várias mudanças e acontecimentos que o conteúdo de História se destaca e cresce dentro das salas de aula como é relatado no PCN de História:

> Nas últimas décadas, o conhecimento histórico tem sido ampliado por pesquisas que têm transformado seu campo de atuação. Houve questionamentos significativos, por parte dos historiadores, relativos aos agentes condutores da história- indivíduos e classes sociais-, sobre os povos nos quais os estudos históricos devem se concentrar, sobre as fontes documentais que devem ou podem ser usadas nas pesquisas e quais as ordenações temporais que devem ou podem prevalecer. (PCN de História 2000. p.31)

Outro aspecto que merece destaque é a interdisciplinaridade, componente primordial tanto na disciplina de história quanto nas demais, ela deve ser intensificada no dia a dia escolar através de projetos, principalmente entre professores das disciplinas que dialogam com a História, como a Filosofia e a Sociologia, as Artes e a Literatura.

Esses projetos, no entanto, devem ter como objetivo principal, as interferências por parte dos alunos, principalmente nas realidades em que estão inseridos, o que leva os mesmos a um constante processo de reflexão e busca de respostas para os problemas sociais que lhes são apresentados.

Como o professor é o intermediador de todos os processos que envolvem a aprendizagem, deve se ater à percepção de mundo dos seus alunos a partir da realidade em que estão inseridos, adaptando o conteúdo e facilitando através de diferentes metodologias sua interação na construção do saber.

A importância dada aos professores de história no processo de ensino-aprendizagem e no uso de novas abordagens como a História Social, é de grande contribuição para a criticidade e a conscientização do papel do ser humano como agente modificador de seu meio, a partir do movimento conjunto da população.

3 O ENSINO DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

Na atualidade em que vivemos o foco é o presente e o futuro, e a História é vista como um conhecimento praticamente dispensável para a vida e o mercado de trabalho. Para quê estudar coisas que aconteceram há muito tempo? Qual importância da História no currículo escolar e na vida prática? Enfim, vale a pena estudar o passado diante de tantas necessidades do presente?

> Qualquer historiador, ou jornalista-historiador, está na posição do "grande homem" nietzscheano, potencial criador do passado a ser lembrado e estudado, e de pertinentes "momentos decisivos". A História é um campo mutante, indefinido, como definiu Nietzsche na conclusão do aforismo já citado: "Não há como ver o que ainda se tornará história." Talvez o passado esteja ainda essencialmente por descobrir! Tantas forças retroativas são ainda necessárias. (GRIJÓ, 2004, p. 247).

Com tantos questionamentos contrários à História, ainda assim essa ciência atrai muita gente, não somente estudantes, mas também profissionais com carreiras consolidadas que decidem voltar à faculdade para fazer História.

É possível que o interesse imediato desse público seja conhecer o passado, o que parece óbvio, mas essa não deve ser a única razão para alguém estudar História. Há tantos outros motivos, menos tangíveis e imediatos do que os de outras ciências, mas indispensáveis para se estudar História.

Os estudos históricos se concentram em compreender questões atemporais, por exemplo, as formas pelas quais pessoas, comunidades e nações interagem; a natureza do poder e da liderança política; as dificuldades do governo e da gestão econômica; o impacto causado pelas guerras e dos conflitos nas sociedades; além da interferência de valores e fundamentos religiosos nas sociedades; as relações entre as diferentes classes, riqueza, capital

e trabalho entre outros tantos assuntos. Temas e questões como essas nunca morrem, apenas as pessoas, os lugares e os detalhes mudam.

O estudo de História desenvolve habilidades e competências indispensáveis para qualquer outra ciência e profissão, entre as principais habilidades podemos dar destaque para os seguintes campos do conhecimento: Extrair evidências e significados em fontes diversas; Avaliar interpretações conflitantes; Analisar mudanças e continuidades; Produzir conhecimento e resolver problemas; Utilizar múltiplos conhecimentos de diferentes ciências; Argumentar e expressar-se em diferentes linguagens de forma clara e fundamentada.

O estudo da História sempre foi uma importante ferramenta de avanço no pro-cesso de civilização, um ponto relevante que vale para todos os componentes escolares e para o conhecimento em geral.

Conforme Fermiano e Santos (2014; p.10), “Que ensinar História para uma criança no ensino fundamental pode ajudá-la a pensar sobre a sua própria história.” E isto retrata que este tem tomado para si consciência de seus costumes, práticas do seu dia a dia, da cultura de região onde vive e de outra também e assim identificar melhor a realidade de onde se convive. E assim, "ao descobrir quem é e de onde veio, ela tem condições de projetar para onde vai.” Fermiano e Santos (2014, p.10).

O que seria da humanidade se, a cada problema que surgisse relacionados à política, pelos anseios sociais ou pela pesquisa científica, os homens dessem início a busca pela resposta a partir do zero? A História preserva ques-tões e respostas que já foram elaboradas e descobertas no passado e podem servir como ponto de partida para uma discussão fundamentada.

Com isso, podemos falar que o sentido em conhecer o passado está fornecendo referências para compreender como as pessoas agem, que fatores as impulsionam a crescer e mudar, ou porque elas resistem às mudanças, o que isso impacta em nossas vidas de maneira positiva e negativa. Esse conhecimento amplifica nossa compreensão sobre o mundo moderno e sinaliza outras possibilidades de experiências.

Conforme relatado anteriormente, o conteúdo de História vem passando por modificações e se renovando a cada dia mais em torno do seu campo de atuação e mostrando a sua importância dentro das salas de aula, e dentro desta se destacando a compreensão do "EU", construção da identidade, do pensamento crítico e outros. É o que destaca o PCN:

> Do trabalho com a identidade decorre, também, a questão das construções das noções de diferenças e semelhanças. Nesse aspecto, é importante a compreensão do "EU" e a percepção do "outro", do estranho que se apresenta como alguém diferente. (PCN de História 2000, p 32)

O ensino de História é fundamental para formação social dos alunos como indivíduos e de uma nação, sobretudo por possibilitar a este indivíduo a percepção dele como sujeito atuante e agente da História ao aprender, analisar e refletir sobre as relações dos diferentes grupos humanos em tempos e espaços diversos.

> Na primeira etapa do ensino fundamental, os alunos têm entre 6 e 11 anos. Durante essa época da vida, as intervenções pedagógicas mais eficazes são as que priorizam a ação, ou seja, estimulam os a participar ativamente do processo de aprendizado. Em outras palavras, os alunos aprendem melhor quando são levados a pensar, imaginar, analisar, comparar suas ideias com os colegas. (FERMIANO e SANTOS; 2014; p.12)

De acordo com Fermiano e Santos (2014, p.10), uma maneira de conduzir a criança e fazer que esta perceba a realidade em que convive é incentivá-la a compreender as coincidências e as particularidades, continuações e modificações. E a partir daí, ela entenderá que todo mundo dispõe de uma história.

Desta maneira como é descrito por Pinsky (2013, p.28): "Nosso aluno, cada aluno, tem de se perceber como um ser social, alguém que vive numa determinada época, num determinado país ou região, oriundo de determinada classe social, contemporâneo de determinados acontecimentos."

Esta preocupação de inserir a criança no conhecimento de tempo histórico é de grande pertinência, sobre isto Bergamaschi (2000) nos diz que:

> A aprendizagem do conhecimento social é um direito [...], e o campo da história é primordial para produzir essas identidades socioculturais cidadãs e democráticas, principalmente no que tange à compreensão das noções de "espaço" e de "tempo" e da inserção dos sujeitos, individual e socialmente, nos diferentes tempos e espaços. (BERGAMASCHI, 2000, p.1)

Em continuidade ao pensamento do autor uma das principais características do ensino de História e cooperar para que este aluno possa se descobrir se localizar dentro do seu contexto de individualidade e identidade para que o mesmo possa se reconhecer como um indivíduo que está inserido dentro de um sistema de relações sociais que se constrói ao um longo prazo.

4 UMA VISÃO GERAL SOBRE OS MUSEUS

A ideia da criação de museus, teve sua origem no desejo humano de colecionar objetos, classificar e expor coisas diversas. Françoise Choay (2006) nos aponta que desde tempos remotos que a humanidade desenvolve estratégias para guardar e reunir objetos e explorar as informações que eles carregam.

Foi reunindo objetos que os antigos gregos criaram o *museon*, o templo das musas gregas. Na Era Moderna surgiram os *gabinetes de curiosidades* onde eram reunidas coleções de objetos e curiosidades de diferentes partes do mundo.

Nos dias atuais, os museus são instituições internacionalmente reconhecidas como lugares que ensinam seus visitantes na medida em que lhes propõe uma relação com os objetos expostos.

Assim como Gevehr (2016. p.956) descreve:

> A construção de monumentos, a denominação de lugares e a preocupação com a valorização de personagens do passado estão diretamente associadas a uma memória coletiva. Quando uma comunidade elege seus lugares de memória e também seus símbolos e heróis - que passam a representá-la -, pode-se perceber os condicionantes que estiveram envolvidos nesse processo de construção das representações.

O senso comum define, erroneamente, o museu como lugar de coisas velhas, lugar de coisas do passado e, de forma mais equivocada, todos os outros tipos de museus são confundidos com este.

No senso comum, as pessoas acabam esquecendo que existem museus voltados a diferentes temas e, que os museus se modernizam incorporando novas linguagens, tecnologias da informação e equipamentos que os tornam mais dinâmicos, ativos e atrativos.

Através dessas análises, devemos compreender o museu como sendo lugar de memória de extrema importância.

> Os lugares de memória não devem ser compreendidos como algo *alheio*, *distante* e *desprovido de significado*. Ao contrário, o ensino de história pautado nessa prerrogativa deve contribuir para fazer com que os estudantes percebam as diferentes relações existentes entre os monumentos, museus, praças e diferentes lugares que guardam memórias e suas trajetórias de vida. Devem ser levados a questionar "os porquês" desses lugares, "quem foram" os vultos representados e "como foram parar" nesses ambientes que procuram guardar uma memória (**Ricoeur, 2012**), que por sua vez não deve cair no esquecimento. (GEVEHR, 2016, p. 949).

5 O MUSEU COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Uma das principais ferramentas para esse processo e que na maioria das vezes não recebe o devido valor, são os museus.

O museu é o principal elo entre o passado e o presente, sendo uma ferramenta primordial para o ensino-aprendizagem, é através de idas ao museu e tendo contato visual e até mesmo podendo tocar em determinados objetos, que os alunos vão conseguir ter uma noção maior e até mesmo se imaginar em determinadas situações dos períodos estudados.

> As mudanças do significado de museu através dos tempos talvez possam ser compreendidas como uma trajetória entre a abertura de coleções privadas à visitação pública ao surgimento dos museus na acepção moderna, como instituições a serviço do público. Concebidos com a função de educar o povo desde a Revolução Francesa, os museus, [...] Como em nenhuma outra época, o papel educativo e a relação do museu com a comunidade tornam-se, de fato, questões nucleares do pensamento e de práticas museológicas. (JULIÃO, 2006, p. 29)

Para a maioria dos professores, conduzir uma turma de alunos ao museu é uma aventura. Demanda tempo e um esforço de organização, além de disposição para encontrar soluções para inúmeras situações que já desmotivou muitos docentes. Entre essas situações estão providenciar agenda no museu, ver sobre o transporte, solicitar as autorizações das famílias, da direção da escola, enfim, uma série de ações que todo o professor gostaria que já estivesse resolvida para que assim tivesse mais tempo para pensar nos conteúdos de ensino.

Muitas são as dificuldades enfrentadas no âmbito escolar, isso leva a desmotivação de muitos alunos no ambiente educacional. Cabe ao Professor transformar essa realidade que tanto dificulta o processo de ensino e aprendizagem por meio de atividades didáticas que sejam atraentes para o aluno.

É nesse contexto que o Museu entra como uma importante ferramenta, pois, é visto como uma aula de campo e um importante recurso didático, facilitador da aprendizagem. Tendo em vista as necessidades por busca de estratégias didáticas que facilitem a relação entre professores e alunos, pois o trabalho fora da sala de aula tende a auxiliar a construção do conhecimento, pois, o trabalho de campo é visto como um recurso para o aluno compreender o lugar e o mundo, articulando a teoria à prática, através da observação e da análise do espaço em que o mesmo está inserido.

> [...] defendo que a relação museu-criança deva estruturar- -se na possibilidade de provocar os sentidos e favorecer as descobertas, convidando a imaginação para o centro do palco – o que significa, na prática, oportunizar experiências múltiplas ás crianças nos museus. Mais do que ver/olhar; ou ainda mais do que a vivência sensorial [...] os objetos são dotados de uma linguagem própria – a linguagem pedagógica das coisas – e essa experiência com eles nos deixam marcados na carne. Para que então, essa experiência ocorra no museu, faz-se necessário, sobretudo, rever as formas de comunicação, que incluem toda a ação educativa; a organização dos espaços; as mensagens escritas etc. a fim de acolher de forma qualitativa o público infantil: analisar a facilidade da inteligibilidade das mensagens; a visibilidade das obras (altura etc.) e, sobretudo, nas ações educativas, entender primeiramente que a fruição das crianças necessita de um outro tempo, diferente, singular: tempo para elaborar sentimentos, (re)viver, abrir as portas da magia, da imaginação; tempo para estabelecer relações com o mundo fora de si mesma. (LEITE, 2010, p.2)

Quando passamos a considerar os Museus como um espaço educacional, aprendemos que a sua definição vai muito além de contemplação. Isso faz com que passem a ser pensados programas ou projetos educativos com intuito de socializar a cultura e a aprendizagem, assim tornando o museu acessível a qualquer visitante.

Isso nos faz compreender a importância do ensino, principalmente no que tange a educação através das ciências e suas vertentes.

> A área de Educação em Ciências tem participado ativamente da formação do cidadão crítico e consciente e a premência de tal formação para todos é um dos motivos que torna a alfabetização científica algo que precisa contar com a colaboração de diferentes instâncias educativas, inclusive os museus de ciências, gerando assim a necessidade de professores aptos a explorarem formas de complementaridade entre a educação formal e a não formal. Esta competência profissional vem se somar a tantas outras exigidas hoje do professor, diante da complexidade crescente da realidade no campo da Educação. (QUEIROZ, 2003, p1.)

Os museus sempre carregaram a intenção de educar. Seja no sentido de transmitir informações, próprio das concepções tradicionais de educação, seja no sentido amplo de construir identidades, visão de educação defendida pelos educadores críticos e pós-críticos (SILVA, 1999).

Os museus de história se dedicam à exposição de objetos e temas do passado, porém, existem inúmeros museus com coleções ligadas a outras disciplinas e assuntos que também podem ser explorados nas aulas de história, ou em outras disciplinas como na área das ciências naturais.

Por exemplo, os museus antropológicos são dedicados a grupos humanos e suas produções; os museus de ciências estão voltados à exibição de fenômenos e propriedades científicas; os museus de arte se dedicam a produção plástica do passado e do presente. Estes espaços, que não são museus históricos em sentido estrito, podem ser utilizados nas aulas de história. Como nos destaca Ulpiano de Menezes, para explorarmos a dimensão histórica de uma exposição temos de destacar os elementos e dados históricos dos objetos, orientando a percepção da dimensão temporal do tema em exposição.

Os museus tendem a tornar-se cada vez mais atrativos, pelo fato de parte destas instituições contarem com a participação de educadores especializados (graduados em história ou museologia), comprometidos e responsáveis por executarem desde planejamento até a decoração final de uma exposição, além de estarem sempre dispostos a dialogar com os visitantes, trazendo a realidade dos mesmos ainda mais próxima de tudo o que há no contexto geral e individual do museu.

Do ponto de vista pedagógico o museu é o local onde se realiza tanto a pesquisa sistemática sobre o assunto que ele expõe, quanto o espaço de sensibilização do público para determinados temas e assuntos.

De forma didática o museu serve tanto ao ensino dos conteúdos factuais, possibilitando a coleta e sistematização de informações pontuais, como aponta para o desenvolvimento das habilidades e da sensibilidade de cada visitante.

Queremos destacar possíveis conteúdos e procedimentos que podem ser explorados na disciplina escolar de história como forma de não apenas levar os alunos ao museu, mas também trazer informações e aprendizagens da visita ao museu para a sala de aula de história.

Devemos demonstrar pleno interesse no vínculo entre as informações disponíveis no museu, juntamente com as experiências vividas pelos alunos, das habilidades desenvolvidas com as atividades da sala de aula.

Para discutirmos a relação dos museus com a sala de aula temos de entender, antes de tudo, que os museus sempre foram pensados como instituições de ensino, um lugar para ter-se acesso a um conjunto de objetos no intuito de obter informações sobre determinado tema ou assunto.

A definição proposta pela Comissão Internacional de Museus (ICOM) nos diz que:

> Os museus preservam a propriedade cultural mundial e interpretam-na ao público. [...] Faz parte do patrimônio natural e cultural mundial e pode ser de caráter tangível ou intangível. Muitas vezes, o bem cultural providencia também a referência primária em vários temas da área, tais como arqueologia e ciências naturais, e por isso representa uma contribuição importante para o conhecimento. É também, um componente significativo na definição da identidade cultural, a nível nacional e internacional. (LEWIS, 2004, p. 1)

Indo de encontro a visão sobre museus de Francisco Ramos (2004), entendemos os museus como um lugar onde é possível observar objetos culturais (materiais e imateriais) e se apropriar das informações que eles materializam. É, portanto, um lugar para se viver uma experiência sensível. Sendo lugares de aprendizagem, são também espaços de lazer onde se compartilham sensações e emoções e uma dimensão não deveria eliminar a outra.

Ainda em meio a esses processos, há museus que trabalham com a ideia de criar eventos, recreação, palestras, oficinas, desta forma possibilitando a aprendizagem de forma descontraída, sem perceber. Além de visitarem as exposições de longa e curta duração já existentes no museu o qual estão visitando.

Nessa linha entre o ensino e a aprendizagen de forma cativante para seu publico alvo, Brougére (2004) fala a respeito desta relação entre o brincar e a criança, onde elas aprendem brincando com os brinquedos/ objetos:

> Mas o brinquedo possui outras características, de modo especial a de ser um objeto portador de significados rapidamente identificáveis: ele remete a elementos legíveis do real ou do imaginário das crianças. Neste sentido, o brinquedo é dotado de um forte valor cultural, se definimos a cultura como o conjunto de significações produzidas pelo homem. Percebemos que ele é rico de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura. (BROUGÉRE, 2004, p.8)

Os módulos interativos apresentados pelos museus são também um importante fator, que influencia a aprendizagem dos alunos e até mesmo dos visitantes mais leigos, isso devido ao fato de que atraem o público de igual modo, através de dinâmicas e interações, tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso.

Isso nos leva a perceber que torna-se necessário ter uma variedade de experimentos com poder de atração e diferenças significativas para todos os tipos de público. Além de oferecer atividades extras explorando os princípios científicos que os módulos possam apresentar.

6 CONCLUSÃO

Conhecer o passado é da natureza do conhecimento histórico, devemos destacar que a História não é uma lista de nomes, datas e feitos de pessoas mortas. A história está ligada diretamente às questões do presente que orientam a pesquisa do passado. Assim, o passado interessa na medida em que ajuda a responder nossas perguntas sobre o que vivemos hoje.

O ensino de História nas aulas traz distintos pensamentos e análises aos alunos. Infelizmente, este ensino muitas vezes não está sendo levado em consideração, tão pouco valorizado e assim está sendo deixado de lado nas salas de aulas. Isso ocorre principalmente pelos professores estarem na maioria das vezes desmotivados e sem incentivos em ministrar aulas mais interessantes e divertidas, que despertem maior interesse por parte dos alunos.

Os museus são espaços onde as pessoas de todas as idades podem entrar e interagir. As crianças como frequentadoras deste local, claro que acompanhadas de um adulto, se utilizam deste espaço como campo de conhecimento e lazer, garantindo e reafirmando um dos princípios da Declaração dos Direitos da Criança e Adolescente, quando se afirma que a criança tem o direito à educação e também de divertir-se.

Quando vamos nos referir ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, devemos ter em mente o quanto esse procedimento é complexo, em sua formação há muitos fatores envolvidos, desde a entrega tanto do docente quanto dos discentes, até a busca constante por ferramentas que despertem um maior interesse e curiosidade por parte do aluno. Para que isso aconteça, deve haver uma sintonia somada a interesses e empenhos vindos de todo corpo formador do espaço escolar.

Tais ações, realizadas no intuito de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso e tendo em vista a proposta de estimular os alunos para uma compreensão reflexiva de seu mundo, resultaram na mudança da compreensão de nossas futuras gerações, acerca da atual maneira como conduzimos nossas atividades no mundo em todos os seus aspectos, trazendo assim grandes mudanças em sua maioria positivas, a partir da interferência desses cidadãos, hoje em formação.

O processo de aprendizagem infantil é diferente dos adultos, pois suas capacidades cognitivas, motoras e psicossociais estão em desenvolvimento, logo é necessário que o museu crie ações educativas que insiram as mesmas de maneira apropriada à sua forma de aprendizado. Principalmente, quando o espaço do qual estamos nos referindo é um museu de história e os objetos que serão encontrados, em sua grande maioria, pertencem a gerações passadas, não sendo encontradas no cotidiano da criança, como por exemplo, modelos de vestimentas, mobiliários de uma casa, entre outros.

É importante, que desde o início da sua vida escolar, os alunos possam perceber as diversas formas de experiências, tanto individuais como coletivas, sendo capaz de compreender no constante processo de mudanças e permanências dentro da sociedade, adquirindo, assim, a habilidade necessária para analisar as relações, compreender as diferenças e ser agente crítico e transformador de um mundo repleto de desigualdades socioeconômicas.

O museu como ferramenta de ensino aprendizagem, unido ao processo educativo de uma forma interativa e transformadora, faz com que a visita do aluno ao museu seja marcante e lúdica. Apenas fornecer os dados é eliminar o processo educativo, assim como negar o lúdico é deixar a educação carente de ânimo criativo. Desta forma despertará na criança a vontade de voltar muitas outras vezes ao museu, além do interesse em conhecer outros museus de diferentes áreas das ciências.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **O tempo histórico no ensino fundamental**. In: 23ª Conferência Anual da ANPED, 2000, Caxambu/ MG. Publicações do GT7: Ensino Fundamental, 2000.

BEZERRA, Holien G. **Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos.** In: Karnal, Leandro (org). História na sala de aula: Conceitos, práticas e propostas. São Paulo: contexto, 2013.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula.** 12.ed., 1° reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

BLOCH, Marc. **A Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas: Unicamp, 1994.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC SEF, 2000.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRA, A. C. **Heróis e vanguardas, romance e história: os intelectuais modernistas de São Paulo e a construção de uma identidade regional**. In: Pesavento, S. J. (Org.). Escrita, linguagem, objetos: leituras de história cultural. Bauru: EDUSC, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996

GEVEHR, Daniel Luciano; MEYRER, M. R.; KASPARY, Rosane Maria. Operações de memória e de identidade étnica: a musealização da imigração alemã no Rio Grande do Sul. **Diálogos Latinoamericanos**, v. 01, p. 195-212, 2016.

GEVEHR, Daniel Luciano. A crise dos lugares de memória e dos espaços identitários no contexto da modernidade: questões para o ensino de história. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO**, v. 21, p. 945-962, 2016.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. 13°. ed. Ver. e ampl. Campinas, SP; 2012

https://blog.mackenzie.br/mackenzie-para-escolas/gestao-escolar/a-importancia-do-ensino-de-historia/ Acesso em 17 de jun. de 2021

https://ensinarhistoria.com.br/para-que-serve-a-historia-por-que-estudar-historia/ Acesso em 10 de jun. de 2021

https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8661212 Acesso em 16 de jun. de 2021

HOBSBAWM, E.; Ranger, T. **A invenção das tradições** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KNACK, Eduardo Roberto Jordão. HISTÓRIA, **ENSINO E PESQUISA EM MUSEUS:** uma experiência no museu histórico regional**.** Vol.15, 2013.

LEITE, Maria Isabel. **Museu, criança e brincadeira**: Combinação possível? IN: ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro. (Org) O brincar e a brinquedoteca: Possibilidades e experiências. Fortaleza: Premiuns, 2011.

MARCIANO, Thiago. **O papel social do professor de História do Ensino Fundamental na Formação Crítica do Aluno.** 2008.

MARROU, Henri-Irenée. **Sobre o conhecimento histórico**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

PACHECO, Ricardo de Aguiar O museu na sala de aula: propostas para o planejamento de visitas aos museus. **Revista Tempo e Argumento,** vol. 4, núm. 2, julio-diciembre, 2012, pp. 63-81 Universidade do Estado de Santa Catarina- Florianópolis, Brasil

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla. **Por uma História prazerosa e consequente.** In: Karnal, Leandro (org). História na sala de aula: Conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2013.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla (org.). **História da cidadania.** São Paulo: Contexto, 2003.

QUEIROZ, Gloria. et al. **Saberes da Mediação na relação museu-escola**: Professores mediadores reflexives em museus de ciência. Museu de Astronomia e Ciências Afins.. Rio de Janeiro. 2002.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **Museu, ensino de história e sociedade de consumo.** Cadernos Paulo Freire II. Fortaleza: Museu do Ceará/ Secretaria de Cultura do Estado do Ceará, 2004

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula.** In. Bittencourt, Circe. O saber histórico na sala de aula. 12.ed., 1° reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

SCHMIDT, M. A. **O ensino de História e os desafios da formação da consciência histórica**. In. MONTEIRO, Ana Maria (org.). Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2007

SEABRA, Elizabeth Aparecida Duque. **Visitas a museus: ensino de história, patrimônio e memória**. Uminho, 2012.

SILVA, Andrea de Souza; SANTOS, Sueli Lima. **A contribuição do ensino de História na aprendizagem e na formação social do aluno.** Campina Grande, ed. realize, 2012.

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CONTEXTO DA PRÉ-ESCOLA: encontros através de plataformas digitais e suas possibilidades

EMERGENCY REMOTE EDUCATION IN THE CONTEXT OF PRESCHOOL: encounters through digital platforms and their possibilities

Lucas Souza Santos (Feevale)
Ilda Renata da Silva Agliardi (UERGS)
Thaís Santa Rita (UERGS)

Resumo: Este relato apresenta a prática de três professores da rede pública de um município da Serra Gaúcha no que tange o ERE (Ensino Remoto Emergencial) em decorrência da pandemia de Covid-19. Os encontros tiveram como objetivo principal a criação de vínculo com a turma e o acolhimento entre escola, professores e estudantes, utilizando-se da plataforma Google Meet para os encontros. Foram três encontros envolvendo a professora regente, a professora de Artes e o professor de Educação Física. O que podemos destacar destes momentos é que foi uma experiência nova, tanto para os professores, como para as crianças. Os primeiros precisaram refletir sobre que atividades poderiam ser desenvolvidas de forma remota e, os educandos, encararam como um reencontro com os colegas, envolvendo momentos de diversão, acolhimento e construção de vínculos. É preciso dizer que o ERE não foi uma solução para o momento, mas uma possibilidade de mantermos o contato com as crianças.

Palavras-chave: Ensino remoto. Educação Infantil. Interdisciplinaridade. Acolhimento.

Abstract: This report presents the practice of three public school teachers in a municipality in Serra Gaúcha regarding ERE (Emergency Remote Education) as a result of the Covid-19 pandemic. The main objective of the meetings was to create a bond with the class and the reception between the school, teachers and students, using the Google Meet platform for the meetings. There were three meetings involving the regent teacher, the Arts teacher and the Physical Education teacher. What we can highlight from these moments is that it was a new experience, both for the teachers and for the children. The first needed to reflect on what activities could be developed remotely, and the students saw it as a reunion with their colleagues, involving moments of fun, welcoming and building bonds. It must be said that the ERE was not a solution for the time being, but a possibility for us to keep in touch with the children.

E-mail: lucasefi94@gmail.com, ilda-agliardi@uergs.edu.br e santarita@gmail.com

Keywords: Remote Teaching. Early Childhood Education. Interdisciplinarity. Reception.

INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19[9] trouxe com ela muitos desafios. Um deles foi a adaptação da escola ao período de isolamento social. Segundo o INEP (Instituto Nacional de Pesquisas, 2019), e seus dados do Censo Escolar do respectivo ano, as crianças matriculadas na educação infantil seriam quase 9 milhões, tanto nas redes públicas quanto nas redes privadas. O ERE (Ensino Remoto Emergencial) foi uma alternativa em meio a um cenário de dúvidas e incertezas. Utilizamos o termo ERE, ao invés de EaD, por a Educação à distância apresentar legislação própria e ser uma modalidade de ensino, enquanto que o ERE representa o momento vivenciado, na tentativa de minimizar os efeitos do isolamento e resgatar vínculos entre escola, professores e estudantes, é um momento para desenvolver novas práticas, as quais devem ser "[...] coerentes com as concepções dos documentos norteadores da E.I. utilizando meios digitais, um desafio e tanto para um segmento que dificilmente imaginou esse tipo de interação com os pequenos" (RIBEIRO; CLÍMACO, 2020, p.101).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB (art.29), a educação infantil, como primeira etapa da educação básica, tem por "[...] finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996). Por isso, a educação infantil é vista como uma das etapas que mais sofreram impactos devido ao isolamento social, uma vez que, as competências e habilidades necessárias a serem adquiridas pelo educando são desenvolvidas através da interação social, através do lúdico e das brincadeiras (SILVEIRA; OLIVEIRA, ARAÚJO NETO; SILVEIRA; OLIVEIRA, 2020).

[9] Mais informações no site: <https://www.who.int/pt>

Somam-se nestes impactos, na visão de Alfaro, Clesar e Giraffa (2020, p. 8), que "[...]muitos professores precisaram se familiarizar com plataformas on-line, organizando as aulas que ocorriam de forma totalmente presencial para o ambiente virtual, dentro de uma perspectiva de Ensino Remoto Emergencial (ERE)". Portanto, de acordo com as autoras, o Coronavírus trouxe o imperativo de uma nova organização escolar, que envolve o Ensino Emergencial Remoto a partir das tecnologias digitais. Porém, da mesma forma que a tecnologia veio para aproximar nesse momento de distanciamento, também desvelou as desigualdades e gerou a exclusão dos que não têm acesso aos meios digitais.

Deste modo é relevante que os profissionais da educação pensem este momento de pandemia e norteiem seus trabalhos "[...] para a potência do estabelecimento de vínculos, na construção de encontros, partilha de reflexões, diante de tantos desafios, e de pensar a vida como possibilidade do ainda por vir" (TAVARES; PESSANHA; MACEDO, 2021). Em um estudo feito por Kim (2020), o mesmo coloca a importância de criar com as crianças relações de atenção, afeto, encorajamento no desenvolvimento e participação em atividades, sejam elas de dançar, desenhar, cantar, entre outras. Assim, ouvi-las e dar-lhes a liberdade de questionar, de modo que, a rigidez e a centralidade no professor não sejam enfatizadas.

Neste sentido, a seguir, desenvolveremos um relato de nossa experiência, descrevendo as possibilidades e as nossas reflexões e impressões no que tange o ERE, neste cenário pandêmico, enquanto docentes de uma turma de Pré II, da rede pública municipal de um município da Serra Gaúcha.

OS ENCONTROS

Nossa experiência foi desenvolvida de forma remota, utilizando a plataforma do Google Meet para a realização dos encontros on-line. A professora regente fez uma pesquisa com as famílias, através do Google Forms, para juntos decidirem o melhor horário e dia para que os encontros ocorressem. Cabe salientar a importância desta interlocução professores e família sempre, em qualquer etapa de ensino, pois, "[...] transferir essa função à família

somente reforça sentimentos de ansiedade, vergonha e incapacidade aos pais, uma vez que não são eles os especialistas em educação" (CAETANO, 2004, p. 58). A educação é uma tarefa complexa que precisa ser feita em conjunto, comunhão e união entre os envolvidos, pois, de acordo com o provérbio africano, "é preciso de uma aldeia para educar uma criança".

Assim, o dia escolhido pela maioria das famílias foi a segunda-feira à noite, no horário das 19h. A turma do Pré II é composta por 15 crianças. Contudo, tivemos uma assiduidade média de 4 a 5 educandos. O link do encontro era encaminhado no grupo de WhatsApp da turma para todos (o grupo servia para tirarem dúvidas, enviarem fotos e vídeos das atividades e para a professora enviar recados). Mas, devido a alguns fatores, como falta de acesso à internet, às tecnologias, ou também, o único celular da casa não estar disponível no momento do encontro, ou até mesmo a vergonha das crianças em participarem, entre outros motivos, o envolvimento foi de um grupo pequeno.

A ideia de encontro e não de aula propriamente dita, surgiu pelo fato de ser uma turma de Pré II, que não tem uma aula, com conteúdos e períodos divididos, e também, pela questão da proximidade e intimidade que a palavra encontro representa. Para falar do encontro, enquanto experiência vivenciada, podemos nos basear no conceito de experiência proposto por Larossa (2002):

> A experiência é o que nos passa, o que nos acontece,o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LAROSSA, 2002, p.21)

Enquanto seres humanos, todos passamos por uma experiência difícil e inédita em nossas vidas, a pandemia. E ainda não passou, estamos nos adaptando e convivendo com ela no nosso dia a dia e com tudo que ela nos provoca: medo, angústia, solidão, isolamento, ansiedade… enfim muitos são os sentimentos que ela nos desperta e muitas foram as novas experiências impostas nesse período. Uma delas, foi essa possibilidade educativa através do ERE. Enquanto professores, isolados, sem conhecer nossos alunos, nos deparamos com a

difícil tarefa de pensar em uma forma de nos encontrarmos com nossas crianças e estabelecermos uma relação de professor/educando. Respeitando os princípios pedagógicos e o momento vivenciado. Certamente essa foi uma "experiência" no sentido exposto por Larossa (2002). A pandemia nos fez acontecer de forma diferente em todos os momentos.

Os encontros se caracterizaram como momentos divertidos, descontraídos, que as crianças se expressaram muito, contando um pouco do seu dia a dia e do que gostavam de fazer em casa. Percebemos muito essa vontade de se comunicar e se expressar. Isso mostra que "a participação da criança de uma maneira ampla, depende de sua possibilidade de interlocução com questões complexas baseadas em conhecimentos científicos e tecnológicos" (MAMEDE; ZIMMERMAN, 2005, p. 2), deste modo, iniciando do "micro" ao "macro", familiarizando os educandos com esta nova forma de interagir e de se comunicar, e a posteriori, ir complexificando as atividades e diálogos, conforme o andamento e desenvolvimento da turma. Cabe ressaltar que, além desses encontros virtuais, as famílias retiravam na escola um polígrafo com orientações de atividades para serem realizadas em casa, sempre elaboradas respeitando o que a Base Nacional Comum Curricular estabelece para a etapa da Educação Infantil, levando em consideração os direitos de aprendizagens das crianças, no que tange o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o se expressar, e o conhecer-se, mesmo que de forma remota.

Cabe salientar também que, as crianças ansiavam muito pelo momento do retorno à escola, de ter contato com os colegas, de se expressar. Esses encontros on-line foram a possibilidade desses momentos de interação e de aproximação.

METODOLOGIA UTILIZADA

As atividades foram desenvolvidas de forma colaborativa, entre a professora regente (Pedagoga), a professora de Artes e o professor de Educação Física, conforme Terra (2007, p.169), "[...] trabalhar colaborativamente é uma tarefa difícil, mas necessária quando se deseja mudanças educacionais que de fato tenham uma relevância qualitativa". Sendo que, neste

cenário pandêmico, as trocas de experiências, a construção de possibilidades educativas e o apoio entre os profissionais fez com que fosse possível uma melhor interação e percepção pedagógica.

Compreendendo o Pré II como um momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, e como um preparo para a etapa seguinte, que é a da alfabetização, e na percepção da alfabetização enquanto um processo que passa pelo corpo, entendemos que ler não se limita à decodificação e escrever não consiste na simples cópia, conforme nos propõe (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Assim, principalmente nessa etapa preparatória, é fundamental que as crianças tenham experiências diversas, envolvendo a motricidade fina e ampla, a dança, a música, a arte, a expressão corporal, enfim, que tenham tempo de serem crianças, que tenham experiências que realmente signifiquem e as constituam enquanto sujeitos.

Nessa perspectiva, as atividades dos encontros remotos pensadas pela professora regente, envolviam sempre uma história infantil, apresentada através de vídeo. As histórias foram escolhidas a partir dos temas geradores propostos nas remessas de atividades domiciliares. Então, as temáticas propostas nesse período foram sentimentos e emoções, higiene bucal, formas geométricas e as profissões.

A partir das histórias, a professora estimulava as crianças a oralizarem sobre o que viram e ouviram e, também a fazer alguma atividade relacionada, como por exemplo, um desenho, uma reprodução da cena com materiais recicláveis, entre outras formas de expressão. Elas participaram com entusiasmo, se expressando e realizando o que foi proposto. O retorno das famílias pelo grupo de WhatsApp da turma também foi positivo, através de mensagens, áudios, vídeos e fotos dos educandos realizando as tarefas.

A professora de Arte tocou violão e convidou as crianças para cantar e dançar a música “peixinhos do mar”. A música é compreendida como uma ferramenta facilitadora do processo de formação de grupo e, portanto, estratégica nesse primeiro momento. Através de músicas que são também brincadeiras, a professora trabalhou nomes, características e

preferências das crianças de forma lúdica e divertida, garantindo um espaço de participação a todos que estavam presentes.

Assim que as crianças haviam se familiarizado com a letra e a melodia, a professora fez a exibição de uma versão da música em vídeo, interpretada pelo grupo de música corporal Barbatuques. Após assistirem o vídeo houve uma conversa onde as crianças trouxeram suas percepções. Foi ressaltado o fato de que nenhum dos músicos do vídeo estava usando instrumentos para produzir os sons, e que a sonoridade vinha dos corpos dos músicos. A partir desse vídeo as crianças foram convidadas a explorar os sons de diversos tipos de palmas, pulos, assobios, batidas de pé no chão, etc., para finalmente voltarem a cantar e a *tocar* a música com os sons que descobriram.

Essa experiência apresentou-se desafiadora ao tornar necessária a readequação das atividades frente às ferramentas tecnológicas. O fato do encontro ser mediado por um espaço virtual com diferentes velocidades de conexão acabava produzindo atrasos nos sons, e até mesmo falta de sincronia entre o grupo na execução da música. Apesar de alguma dificuldade, a atividade cumpriu seu objetivo de proporcionar um primeiro contato divertido e agregador da turma.

O professor de educação física desenvolveu atividades interativas, desenvolvidas através de vídeos, como brincadeiras, danças, jogos, exercícios físicos e alongamentos. Segundo Carvalho (1992, p.14):

> [...] desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois, quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos se mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção as atividades vivenciadas naquele instante.

Assim, a busca se deu por atividades de cunho lúdico (músicas, danças, cores, brincadeiras e jogos cotidianos, entre outras) com objetivo de ampliar o repertório motor dos alunos, como a coordenação motora e agilidade (equilíbrio, tonicidade muscular, tempo de reação, entre outros), a lateralidade (bilateralidade dos membros), o conhecimento corporal (partes do corpo) e corpo no espaço. Ainda Carvalho (1992, p.28), coloca que

> [...] o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto, em jogo.

E, cabe salientar que este momento como de socialização e interação social mesmo através das câmeras, traz benefícios tanto nos aspectos psicomotores quanto psicossociais, uma vez que, os mesmos se movimentaram e se expressaram junto aos colegas e professores.

IMPRESSÕES E CONSIDERAÇÕES DESTA EXPERIÊNCIA

Apesar das dificuldades encontradas devido ao novo cenário que a pandemia impôs à sociedade, estes encontros propiciaram novas experiências na busca de conhecimentos, tanto para os alunos quantos para os docentes, pois, o fazer pedagógico se modificou e até mesmo se questionou, no sentido do que é importante aprender/ensinar/construir nesse período. Como nos remete Marques (2020, p. 33), as adequações frente a pandemia, "[...] levaram à adoção de metodologias alternativas, até então, não adotadas por muitos professores em seus ambientes de ensino. O que fez urgir a necessidade de inovação perante o ato de lecionar". Além disso, Castro, Vasconcelos e Alves (2020, p.03) colocam que o momento traz a necessidade de um "[...] reinventar de práticas alinhando as possibilidades do momento, as concepções e marcos legais vigentes, as necessidades das crianças e suas famílias e o uso das tecnologias".

A busca por como se aproximar dos educandos de maneira mais assertiva, as adaptações às diferentes realidades, a busca por empatia entre os envolvidos na comunidade escolar, tanto os alunos, como os professores e as famílias, e o trabalho interdisciplinar são fundamentais. Em outras palavras, a BNCC (2017, p.36) propõe que o objetivo da Educação Infantil é o "[...] de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar[...]", enfatizando a importância da atuação da família, potencializando "[...] as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do

diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família" (IBIDEM). Não se quer aqui delegar o papel dos professores às famílias, mas mostrar que, a família é base fundamental no processo de desenvolvimento das crianças e que caminha junto com a escola no decorrer desse processo.

Em um estudo denominado “Estamos em casa!”: narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia, de Castro, Vasconcelos e Alves (2020), apresentam em suas conclusões um trecho que acreditamos expressar o que também buscamos em nossa experiência docente nesse período:

> Logo, ressalta-se que mesmo diante de um tempo difícil, o reinventar pedagógico nas interações remotas vislumbrou criar crianças autônomas e felizes, direcionando diálogos, fomentando ao autoconhecimento, buscando crianças seguras em suas explorações, organizando suas descobertas em partilha com suas famílias, despertando capacidades criadoras de suas narrativas de exploração de espaços e ambientes, garantindo a proteção à infância e a criança brincante. Constatou-se a capacidade de descortinar a criatividade e a resiliência de todos, bem como a autonomia e a superação de dificuldades pedagógicas, tecnológicas e de recursos, garantindo encontros por meio das interações e brincadeiras usando diferentes estratégias (CASTRO; VASCONCELOS; ALVES, 2020, p.12).

A etapa da Educação Infantil é um período complexo, de mudanças e desafios para a criança e perante a pandemia a complexidade se tornou ainda maior. Muitas vertentes, teorias, ideias, como em uma teia emaranhada. Mas também, muitas possibilidades de novas experiências.

Outra coisa que saltou aos olhos foi a desigualdade social. Ela sempre esteve presente, mas neste momento se tornou ainda mais evidente. Pois, nem todos tiveram acesso às tecnologias para participar destes momentos remotos, assim, nem todos participaram desta experiência. Mais uma questão para ser refletida pela comunidade escolar e toda a sociedade. Pois, como afirma Freire (1996, p. 98) “A educação é uma forma de intervenção no mundo”. Enquanto docentes, precisamos a partir dessa situação refletir sobre nossa prática, mas também, sobre o que queremos e pelo que lutamos para que todos tenham acesso à educação.

> Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna (FREIRE, 1996, p.144).

O que podemos destacar destes momentos é que foram uma experiência nova, tanto para os professores, como para as crianças que puderam participar. Os primeiros precisaram refletir sobre que atividades poderiam ser desenvolvidas de forma remota e, os educandos, encararam como um reencontro com os colegas, envolvendo momentos de diversão, acolhimento e construção de vínculos.

Nossa proposta de trabalho interdisciplinar buscou favorecer o processo de desenvolvimento e aprendizagens dos educandos, mesmo que de forma online por conta da pandemia, guardando os direitos de aprendizagem propostos pela legislação. É preciso reforçar que o ERE não foi uma solução para o momento. Mas uma possibilidade de mantermos o contato e de estabelecermos um vínculo com as crianças. Mas, muitas reflexões precisam ser feitas sobre esse período pandêmico com o ERE enquanto possibilidade educativa, uma vez que, nem todos tiveram acesso aos meios remotos de educação, gerando e reforçando a exclusão.

Então, podemos afirmar que, essa foi uma experiência nova, vivenciada no período da pandemia de Covid-19, e que de certa forma foi positiva, pois, mesmo em um momento de incertezas e medo, nos desacomodou no sentido de refletir sobre nossa prática, sobre o que é realmente importante nesse momento, nos impulsionando a trabalhar juntos.

REFERÊNCIAS

ALFARO, Lisandra da Trindade; CLESAR, Caroline Tavares de Souza; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. **Os desafios e as possibilidades do ensino remoto na Educação Básica: um estudo de caso com professores de anos iniciais do município de Alegrete/RS.** Revista Dialogia, São Paulo, n. 36, p. 7-21, set./dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18337. Acesso em 15 de Mai 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em Ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Lei Federal n. 9.394, de 26 de dezembro de 1996. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em ago. 2021.

CAETANO, L. M. (2004). **Relação Escola e Família:** Uma Proposta de Parceria. Revista Dialógica, 1 (1), 51-60. Disponível em:< https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=jUSFpdgAAAAJ&citation_for_view=jUSFpdgAAAAJ:Wp0gIr-vW9MC> Acesso em Ago. 2021.

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). **Brincadeira e Cultura:** Viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

CASTRO, Mayara Alves de; VASCONCELOS, José Gerardo; ALVES, Maria Marly. **"Estamos em Casa!":** Narrativas do Cotidiano Remoto da Educação Infantil em Tempo de Pandemia. Rev. Práticas Educativas, Memória e Oralidade. Fortaleza, v. 2 n. 1, p. 1 - 17, 2020. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3716. Acesso em ago. 2021.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua Escrita.** Tradução: Diana Myrian Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KIM, Jinyoung. **Learning and Teaching Online During Covid-19:** Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum. International Journal of Early Childhood, 52, 145–158, 2020. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s13158-020-00272-6 Acesso em Ago. 2021.

LAROSSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 03 Ago. 2021.

MAMEDE, Maíra. ZIMMERMANN, Erika. **Letramento Científico e CTS na Formação de Professores para o Ensino de Física.** XVI Simpósio Nacional de Ensino de Física. 2005. Disponível em: https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp320letcie.pdf. Acesso em Ago. 2021.

MARQUES, Romualdo. **A Ressignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da Covid-19.** Boletim de Conjuntura (BOCA). Roraima, Boa Vista, v.3, n.7, p.31-46, june 2020. Disponível em:< https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista> Acesso em Ago. 2021.

RIBEIRO, Marden de Pádua; CLÍMACO, Fernanda Câmpera. **Impactos da Pandemia na Educação Infantil:** a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil? Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v. 13, n. 1 (1 sem. 2020) – ISSN 2175 – 7003.Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23756. Acesso em Ago. 2021.

SILVEIRA E OLIVEIRA, Antonia Soares. ARAÚJO NETO, Augusto Brito. SILVEIRA E OLIVEIRA, Lygia Maria. **Processo Ensino Aprendizagem na Educação Infantil em Tempos de Pandemia e Isolamento.** Revista Científica Multidisciplinar das Faculdades ISEIB. v. 1 n. 6 (2020): Ciência Contemporânea. Belo Horizonte. Disponível em: http://cienciacontemporanea.com.br/index.php/revista/article/view/32. Acesso em Ago.2021.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. PESSANHA, Fabiana Nery de Lima. MACEDO, Nayara Alves. **Impactos Da Pandemia De Covid-19 Na Educação Infantil em São Gonçalo/Rj**. Revista Zero-a-Seis. v. 23 n. Especial (2021): Dossiê Especial: Educação infantil em tempos de Pandemia /2021. Santa Catarina. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/78996. Acesso em Ago. 2021.

TERRA, Dinah Vasconcellos. **Orientação do Trabalho Colaborativo na Construção do Saber Docente:** A Perspectiva do planejamento coletivo do trabalho pedagógico (PCTP). Movimento, Revista de Educação Física da (ESEFID/UFRGS). Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 157-179, dez. 2007. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2831. Acesso em Ago. 2021.

Educação: tecnologias e linguagens

EDUCAÇÃO EM TEMPOS PANDÊMICOS: uma realidade possibilitada pelas tecnologias?

Janaína Vieira (Feevale)[1]
Ernani Mügge (Feevale)[2]

Resumo: O presente estudo busca compreender a trajetória da inserção da tecnologia nas escolas até o presente momento, visto sua importância ao largo do período pandêmico. Desde março de 2020, os estudantes brasileiros deixaram de frequentar as atividades presenciais nas instituições escolares em todos os níveis de ensino, tendo sido inseridos, progressivamente, em um processo de aulas remotas. Nesse sentido, fez-se necessário o planejamento de um novo modelo de ensino por parte das escolas, o que trouxe, tanto para os professores quanto para os estudantes, grandes e múltiplos desafios. Em algumas situações, ouviu-se que se tratava de um "novo" modelo de ensino. Entretanto, sabe-se que a inserção das tecnologias no campo da educação não é recente, o que leva a questionar sobre o que, de fato, levou a essa adjetivação. Essas e outras questões serão respondidas com base nos estudos da professora e pesquisadora Ana Elisa Ribeiro (2020) e do professor Paulo Gileno Cysneiros (1999), os quais abordam a trajetória da relação das escolas brasileiras com as tecnologias digitais ao longo dos tempos.

Palavras-chave: Educação. Tecnologia. Pandemia.

Abstract: This study seeks to understand the trajectory of technology insertion in schools up to the present moment, considering its importance throughout the pandemic period. Since March 2020, Brazilian students stopped attending face-to-face activities in school institutions of all levels of education, having been progressively inserted in a process of remote classes. In this sense, it was necessary to plan a new teaching model by the schools, which brought, both for teachers and students, great and multiple challenges. In some situations, it was heard that this was a "new" teaching model. However, it is known that the insertion of technologies in the field of education is not recent, which leads to questions about what, in fact, led to this adjective. These and other questions will be answered based on studies by professor and researcher Ana Elisa Ribeiro (2020) and professor Paulo Gileno Cysneiros (1999), who address the trajectory of the relationship between Brazilian schools and digital technologies over time.

Keywords: Education. Technology. Pandemic.

[1]Autor(es) [2]Orientador(es)
E-mail: vieirajana@hotmail.com e ernani@feevale.br

1 INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DE COMO OCORREU NA TEORIA E NA PRÁTICA

No Brasil, a partir de 1990, as políticas públicas de incentivo ao uso das tecnologias digitais nas escolas apresentaram desenvolvimento na medida que a recomendação ao uso dessas ferramentas foi estabelecida nos documentos oficiais da Educação. Nesse sentido, verifica-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que a tecnologia corresponde a um dos aspectos que deve ser explorado na educação básica, deste modo, uma das obrigações do Ensino Fundamental é promover "a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade" (BRASIL, 1996, ART. 32. § 2°).

No que se refere ao Ensino Médio, a LDB prevê "a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina" (BRASIL, 1996, ART. 35. § 4°).

Seguindo a trajetória da inserção das tecnologias digitais nas escolas brasileiras, constata-se que em (1997) a Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, reafirma a importância das ferramentas tecnológicas para o ensino, assim sendo, o documento apresenta que

> é indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizem para as demandas sociais presentes e futuras (BRASIL, 1997, p. 67).

Apesar de enfatizar a importância da utilização de computadores para a garantia de uma aprendizagem que caminhe junto com a evolução das novas tecnologias, o PCN aponta para a precariedade das condições econômicas de muitas escolas brasileiras, onde a utilização dessa ferramenta é inviabilizada devido à falta de recursos financeiros, desta maneira esclarece que

> a menção ao uso de computadores, dentro de um amplo leque de materiais, pode parecer descabida perante as reais condições das escolas, pois muitas não têm sequer giz para trabalhar. Sem dúvida essa é uma preocupação que exige posicionamento e investimento em alternativas criativas para que as metas sejam atingidas (BRASIL, 1997, p. 68).

Além de apontar para as mazelas da situação educacional brasileira, o documento salienta a importância de maiores investimentos educacionais para que se possa oferecer aos estudantes uma formação tecnológica conforme previsto pelos Parâmetros Curriculares. Em 2015, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) caracteriza como uma das competências gerais da educação básica,

> compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2015, p. 9).

Após um percurso de 19 anos, tempo que corresponde desde as primeiras menções em documentos oficiais sobre a inserção das tecnologias digitais na escola, a BNCC (2015), mostra um amplo desenvolvimento desse tema, pois reforça que a compreensão e o uso das ferramentas digitais devem fazer parte de todas as ações sociais tanto na escola como fora dela. Entretanto, cinco anos após as considerações da BNCC, o cenário social pandêmico trouxe à luz a reflexão sobre em que medida o acesso à informatização, como preconizado nos documentos oficiais, está disponível para todos os estudantes brasileiros.

Pois, desde março de 2020, os estudantes brasileiros deixaram de frequentar as atividades presenciais nas escolas em todos os níveis de ensino. Tal medida foi a maneira encontrada pelo governo para prevenir a propagação do coronavírus. Diante desse contexto, fez-se necessário o planejamento de um novo modelo de ensino por parte das escolas e, consequentemente, professores e estudantes mesmo com a preocupação que os acometia, o receio de se contaminar pelo vírus COVID 19, foi necessário dar continuidade aos estudos e isso não ocorreu de maneira simples, uma vez que, houve consideráveis mudanças nos modelos tradicionais de educação vigentes no Brasil.

Essas mudanças no cenário educacional brasileiro começaram a ser pensadas no momento em que o distanciamento social foi preconizado pelo ministério da saúde, fato que fez com que o Ministério da Educação definisse que as escolas brasileiras operassem por meio de um outro modelo de educação, a mediada pela tecnologia, a qual, em algumas situações, foi entendida como uma nova modalidade de ensino, e por essa razão, neste estudo, buscou-se entender até que ponto se trata de algo novo se de acordo com as análises realizadas anteriormente, verificou-se que a trajetória da inserção da tecnologia nas escolas vem sendo pauta nos documentos educacionais desde o ano 1996.

Após a pesquisa realizada nos documentos oficiais para entender em que medida as tecnologias digitais foram inseridas nestes textos ao longo dos tempos, fez-se necessário entender como ocorreu na prática essa inserção nas escolas brasileiras. Nesse sentido, a professora e pesquisadora Ana Elisa Ribeiro, descreve a partir de suas vivências em escolas públicas e particulares e por meio de pesquisas realizadas sobre essa temática, o início da relação entre a escola e a tecnologia digital que teve início com a implementação dos laboratórios de informática.

> Os "laboratórios" iam caducando, caducando, até virarem lendas. Uma amiga viu pilhas de gabinetes de computadores de mesa virarem ninho de pombo em escolas que jamais os tiraram direito das embalagens. Houve escolas que receberam máquinas recauchutadas que mal podiam ligar. E houve quem achasse isso uma grande "moda" (RIBEIRO, 2020, p.1).

A pesquisadora também relembra o quanto foi dificultado e limitado o acesso aos computadores,

> não lembro de ter trabalhado em alguma escola que desse acesso irrestrito a máquinas e à web aos (as) estudantes. Fui docente em escolas privadas, grandes e pequenas; e fui/sou docente de escola pública grande e de prestígio. Nunca tive à disposição um "laboratório" um por um, isto é, cada cadeirinha…um (a) estudante. Era sempre complicado ir, complicado ligar, complicado ficar, complicado acessar, complicado produzir, complicado obter os *softwares* especializado, complicado confiar que a máquina e a produção estariam lá quando voltássemos, complicado disputar os espaços com os colegas, complicado atender a trios-por-máquina, complicado, complicado. Tão complicado que a gente desiste (RIBEIRO,2020, p. 2).

Sabe-se que os laboratórios de informática não seriam a solução para a educação nesse momento de pandemia, afinal, não haveria a possibilidade de aglomerar em ambientes como esse durante o momento pandêmico. Entretanto, traz-se à luz tal reflexão para que se possa pensar sobre o fato de que se a informatização nas escolas não fosse negada durante tanto tempo, como identifica-se através das vivências da professora Ana Elisa Ribeiro, e, sim, que tivessem sido anexadas progressivamente nos currículos educacionais em todas as áreas do conhecimento, possivelmente, nos dias atuais, diante da impossibilidade de aulas presenciais, professores e alunos poderiam estar mais seguros e preparados para enfrentar a modalidade de ensino remoto. Diante dessas reflexões, é importante compreender que a inserção da tecnologia em todas as disciplinas escolares e não como um estudo somente da área da informática, corrobora com a ideia de romper com a fragmentação do conhecimento explicitada através da teoria do Pensamento Complexo de Edgar Morin que se evidencia no seguinte fragmento:

> quanto á separabilidade, percebeu-se que ela leva à divisão das partes constituintes dos conjuntos organizados em sistemas, o que proporciona um conhecimento insuficiente, mutilado. Pode-se extrair um corpo de seu meio natural, colocá-lo num contexto experimental, controlado pelas variações que sobre ele atuam. Não é possível conhecer, numa única avaliação, a relação profunda que existe entre o corpo e seu ambiente (MORIN, 1998, p. 2).

Essa fragmentação do conhecimento criticada pelo autor pode ser entendida no âmbito das instituições escolares a partir do fato de que as disciplinas são abordadas de maneira isolada e, para Morin (1999, p. 13), “o problema do conhecimento é um desafio porque só podemos conhecer as partes se conhecermos o todo em que se situa, e só podemos conhecer o todo se conhecermos as partes que o compõem”. Entretanto, ao pensar a escola a partir dessa perspectiva deve-se compreender o conceito de “complexidade” abordado pelo autor “discutir sem dividir: a palavra complexus retira daí seu primeiro sentido, ou seja, "o que é tecido junto". Pensar a complexidade é respeitar a tessitura comum, o complexo que ela forma para além de suas partes (MORIN, 1996, p. 4).

Desta forma, a teoria do Pensamento Complexo é pertinente para pensar a tecnologia como um instrumento que deve ser tecido junto a um todo, ou seja, como parte integrante de

todas as áreas do conhecimento, já que é essa inter-relação entre as partes que forma um sistema complexo.

Neste viés, o conceito de midiatização abordado por Stig Hjarvard (2014), dialoga com as ideias de Morin, na medida em que Hjarvard explica que a midiatização tem a ver com as transformações das estruturas da mídia no que diz respeito a sua relação com as esferas sociais. Para o autor,

> a midiatização preocupa-se com os padrões em transformação de interações sociais e relações entre os vários atores sociais, incluindo os indivíduos e as organizações. Desta perspectiva, a midiatização envolve a institucionalização de novos padrões de interações e relações sociais entre os atores, incluindo a institucionalização de novos padrões de comunicação mediada (2014, HJARVARD, p. 24).

A ligação entre o Pensamento Complexo de Morin e a Midiatização abordada por Hjarvard pode ser observada a partir do posicionamento de defesa que ambos mantêm em relação a fatores como interação, transformação, diálogo entre variados atores sociais e na manifestação de novos padrões.

Para explicar a aproximação entre essas teorias, vale verificar que Morin defende, por meio do Pensamento Complexo, o diálogo entre todas as partes que compõem um sistema complexo educacional, especificamente as questões relacionadas ao ensino das diferentes disciplinas.

Nesse sentido, o conceito de midiatização dialoga com esse entrelaçar das partes quando diz se preocupar com padrões de transformação, interações sociais e relações entre os vários atores da sociedade, incluindo os indivíduos e as organizações. Além dessas teorias se relacionarem, a midiatização pode ser analisada como fomento para o pensamento complexo, uma vez que ela pode ser discernida como facilitadora da multidisciplinariedade e da transdisciplinaridade.

Nas palavras de Lúcia Santaella (2003), reforça-se que o vínculo entre as mídias e os outros diversos processos de comunicação é o que desencadeia novos ambientes socioculturais. Excluindo a ideia de que somente através das novas tecnologias essas mudanças seriam facultadas, pois a autora entende que

> não devemos cair no equívoco de julgar que as transformações culturais são devidas apenas ao advento de novas tecnologias e novos meios de comunicação e cultura. São, isto sim, os tipos de signos que circulam nesses meios, os tipos de mensagens e processos de comunicação que neles se engendram os verdadeiros responsáveis não só por moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, mas também por propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais (SANTAELLA, 2003, p. 24).

Desta maneira, infere-se que essa aproximação teórica entre os autores pode ser legitimada, pois ambas as discussões se pautam nos conceitos de expandir o acesso ao conhecimento como um todo, para que a partir dessa tomada de consciência estabeleça-se interação entre as partes e, como resultado desses processos, ocorram ações embasadas, segundo Morin, a um conhecimento consistente/abrangente e não fragmentado.

De acordo com a teoria do pensamento complexo de Edgar Morin, pode-se dizer que um sistema de ensino multidisciplinar que pense a informatização desde seus primórdios como parte inerente de todas as disciplinas, poderia ter amenizado relatos como esse diante do início das aulas na modalidade remota.

> nós sabemos o susto que está sendo viver isto. Foi repentino, foi radical, foi amedrontador…sem mais nem menos, as escolas, em especial as privadas, obrigaram que as aulas sempre presenciais, fossem enfiadas pela goela das infovias. Isso sem qualificação, sem tempo, sem acertos. No melhor estilo "cumpra-se". Daí corre todo mundo para fazer vídeo ensinando sujeito composto, live ensinando Platão, *quizz* sobre partes das células, joguinho para aprender inglês etc. Não deu tempo de planejar. Não deu tempo de chorar. Não deu tempo de ensaiar as respostas à estupidez de pais/mães intolerantes, ignorantes, apressados (as) (RIBEIRO, 2020, p.2).

O relato da professora Ana Elisa Ribeiro representa a voz de milhares de professores brasileiros e faz pensar, "Poderia ter sido diferente"? Nesse sentido, é importante considerar que a educação brasileira enfrenta diversos problemas conforme é possível observar através das palavras do Paulo Gileno Cysneiros, quando ele cita a realidade cotidiana de grande parte das escolas públicas do nosso país, em especial, nas que ele situa boa parte da sua experiência profissional, as quais, segundo ele, são escolas localizadas nos estados do norte e nordeste e em regiões rurais que ainda sofrem de males consideráveis.

São escolas que servem a comunidades carentes que nem sempre as consideram como suas e que não dispõem, sequer, de recurso tecnológico mais fundamental que é uma biblioteca atualizada razoável. Nesse contexto, o professor cita:

> nas grandes cidades, as salas de aula de tais escolas tem pouco espaço físico, são ruidosas, quentes e escuras, desencorajando qualquer outra atividade que não seja a aula tradicional. A arquitetura pobre e o mobiliário desconfortável e precário dificultam o trabalho intelectual de alunos e mestres. São instituições dependentes da administração central das redes escolares, em contextos de forte dependência da burocracia cristalizada e das oscilações de quem estiver no poder. O professor encontra-se sobrecarregado com aulas em mais de um estabelecimento, falta-lhe tempo para estudar e experimentar coisas novas, recebe baixos salários. Em tais escolas tenho encontrado pessoas ensinando matérias que não dominam, como também casos incipientes de alcoolismo e um Caseiros camuflado, com o professor evitando sempre que pode a sala de aula ou fazendo de conta que ensina, em parte resultado de um esgotamento profissional prematuro. Mas também em tais escolas aprendi a ter um profundo respeito pela grande maioria de professores e professoras que desenvolveram formas criativas de ensinar e de educar, construídas dentro das limitações e das condições existentes (CYSNEIROS, 1999, p.12).

Evidencia-se tanto nas experiências da pesquisadora Ana Ribeiro quanto nas do professor Paulo Cysneiros que existe uma precariedade no ensino brasileiro, mas no entendimento de Cysneiros (1999), isso não deveria desmotivar os educadores a tal ponto de nem ao menos explorarem as poucas possibilidades que se têm, pois, a partir de suas experiências e pesquisas, ele descreve que existe um grande número de professores e professoras que desenvolvem formas criativas de ensinar e de educar, construídas dentro das limitações e das condições existentes. Deste modo, percebe-se que a Educação brasileira é permeada por muitas problemáticas e que a pandemia evidenciou problemas antigos, assim como, fez surgir novos e, de maneira geral, pode-se dizer que a educação em tempos pandêmicos foi possibilitada “em partes” pela tecnologia, pois não se sabe até que ponto essa educação chegou a todos os educandos tampouco foi possível pesquisar qual foi o aproveitamento desse ensino pelos estudantes. À primeira vista, as aulas na modalidade remota pareceram uma solução plausível, entretanto, logo nas primeiras tentativas de aplicabilidade, saltaram aos olhos da sociedade brasileira as diversidades de realidades educacionais, sociais e econômicas que muitas vezes dificultaram ou inviabilizaram o plano de ação da Educação para esse momento de crise.

Em tempos ditos “normais” o fato de agrupar todos os estudantes em uma sala de aula pode ter diminuído a percepção das inúmeras desigualdades que poderiam ser notadas entre eles, mas, o que vem se aclarando, desde o início da pandemia, é que nem todos os estudantes tinham acesso à internet, ou, se tinham, muitas vezes era de forma precária, assim como, boa parte dos estudantes só poderiam contar com aparelhos de celular para a realização das aulas, o que dificultou o processo de aprendizagem na modalidade virtual.

Ademais, ressalta-se que outras medidas foram adotadas pelas escolas para tentar resolver a falta de acesso ao ensino mediado pela tecnologia, por exemplo, a entrega de materiais impressos para estudantes que não possuíam acesso a nova modalidade de aprendizagem. Contudo, em algumas situações, até a entrega desses materiais foi inviabilizada, ou pela dificuldade de os familiares irem até a escola, ou pela impossibilidade de as equipes de profissionais da escola irem até as famílias.

A partir das discussões aqui traçadas, busca-se motivar a todos os profissionais da área da Educação a refletirem sobre o processo de inserção das tecnologias digitais na escola, a fim de que se possa construir estratégias para aproximar o que é preconizado pelos documentos oficiais da realidade das escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL, Lei de Diretrizes; DE DIRETRIZES, Lei. Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF.126p., 1997.

CYSNEIROS, Paulo Gileno et al. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora. **Informática Educativa**, v. 12, n. 1, p. 11-24, 1999.

RIBEIRO, A. E. Tudo o que fingimos (não) saber sobre tecnologias e educação. São Paulo: **Parábola Editorial**, 2020.

O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIEMOCIONAIS NO ÂMBITO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS

DEVELOPMENT OF SOCIOEMOTIONAL SKILLS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT AND ITS IMPLICATIONS FOR THE LEARNING OF CHILDREN

Jôsie Luaine Rodrigues (Feevale)[1]
Benicio Backes (Feevale)[2]

Resumo: Pesquisa sobre o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de crianças no âmbito escolar. Teve como objetivo relacionar as habilidades socioemocionais desenvolvidas em sala de aula com a compreensão que docentes têm das mesmas quanto a possíveis interferências sobre as aprendizagens de crianças em idade escolar. O estudo se justifica visto que o tema abrange aspectos essenciais do desenvolvimento da aprendizagem de crianças, como referidos na BNCC (BRASIL, 2017). A base teórica encontra-se ancorada, especialmente, em estudos de Casassus (2009), Abed (2014; 2016) e Vieira (2019) e é orientada, também, pela BNCC (BRASIL, 2017). Mediante pesquisa qualitativa, com caráter descritivo e com o uso de procedimentos de pesquisa bibliográfica e de entrevistas semiestruturadas, foram discutidas as habilidades socioemocionais no âmbito escolar quanto às possíveis implicações na aprendizagem. Os resultados da pesquisa evidenciam a relevância do trabalho com as habilidades socioemocionais e mostram que este tipo de prática pedagógica se torna potencializadora para ressignificar o desenvolvimento da criança em uma perspectiva de educação integral, contribuindo com sua aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Habilidades socioemocionais. Aprendizagem. Prática docente. Anos Iniciais.

Abstract: This research approaches the development of children's socioemotional skills in the school environment. It aimed to relate the socioemotional skills developed in classroom to the comprehension that teachers have of them regarding possible interferences for learning of children in school age. This study justifies itself considering that the theme covers essential aspects concerning the learning development of children, as it is referred in BNCC (The Brazilian National Common Core) (BRASIL, 2017). The theoretical background is based, specially, on the studies of Casassus (2009), Abed (2014; 2016) and Vieira (2019) and it is also oriented by BNCC (BRASIL, 2017). Through qualitative research, with a descriptive aspect, and the use of procedures of bibliographic research and semi-structured interviews, the socioemotional skills were discussed in the school environment regarding possible

[1]Autor(es) [2]Orientador(es)
E-mail: josie_luaine@hotmail.com e benicio@feevale.br

implications for learning. The results of this research evidence the relevance of the work with socioemotional skills, showing that this kind of pedagogical practice becomes potentiating to reframe the child development in a perspective of integral education, contributing to a meaningful learning.

Keywords: Socioemotional skills. Learning. Teaching practice. Initial years.

1 INTRODUÇÃO

O estudo tem como tema o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de crianças no âmbito escolar. Pensa-se a escola em função de sua ampla possibilidade de interação emocional e social, como um ambiente propício à aprendizagem desse tipo de habilidade. Em outras palavras, pensa-se a escola quanto à potencialidade de proporcionar um desenvolvimento à criança que, para além da cognição, alcança sua formação social, estética, ética e psíquica a partir da perspectiva de vida vivida da criança, respeitando seu tempo, seu espaço e suas sensações.

Nessa perspectiva, situa-se o problema de pesquisa: O desenvolvimento de habilidades socioemocionais, em sala de aula, produz interferências na aprendizagem de crianças dos Anos Iniciais? A relevância de trazer essa questão ao debate justifica-se pelas possibilidades de ampliar e aprofundar a prática pedagógica de professores e professoras já engajadas nesse tipo de trabalho envolvendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, viabilizando estudos que envolvam diferentes áreas de conhecimento no/do ambiente educativo.

Com o objetivo de relacionar as habilidades socioemocionais desenvolvidas em sala de aula com a compreensão que os docentes têm das mesmas quanto a possíveis interferências sobre as aprendizagens de crianças em idade escolar, especialmente de crianças dos Anos Iniciais, desenvolveu-se, no segundo semestre de 2020, entrevistas semiestruturadas (DUARTE, 2002) com três docentes, de três escolas diferentes, atuantes em escolas de Educação Básica, etapa do Ensino Fundamental, Anos Iniciais de escolas da rede pública municipal e estadual de ensino de cidades do Vale dos Sinos. Para preservar a integridade e

manter seu anonimato, as professoras entrevistadas foram identificadas por nomes fictícios, sendo designadas por nomes de flores. Pensa-se ser esta uma forma de representar a sensibilidade e o encanto expressado no desenvolvimento peculiar do trabalho docente realizado por cada uma delas, no que diz respeito à prática voltada ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

A análise qualitativa dos dados das entrevistas, gravadas e transcritas, foi feita mediante processos descritivos relacionados à base teórica, especialmente, em estudos de Casassus (2009), Abed (2014; 2016) e Vieira (2019) e orientada, também, pela BNCC (BRASIL, 2017), respeitando as opiniões e o modo de se expressar das participantes da pesquisa. Quanto a essa base teórica, visualiza-se que as possibilidades de desenvolvimento das habilidades socioemocionais encontram-se inseridas nos estudos de educação social e emocional. Estes ensejam o percurso de um longo processo de conhecimento, transformação e evolução mais humana em relação aos processos educativos engendrados nos espaços escolares. Um processo que vê complementariedade entre formação emocional e formação racional para o desenvolvimento do ser humano (CASASSUS, 2009). Em outras palavras, "somos seres racionais e emocionais" (CASASSUS, 2009, p. 36) com a possibilidade de "mescla de maior ou menor racionalidade, de maior ou menor emocionalidade, ou estamos em equilíbrio entre as influências dessas duas dimensões humanas" (CASASSUS, 2009, p. 36). Assim, ao tratar esse tema, entende-se que as possibilidades de se constituir enquanto ser humano, racional e/ou emocional em equilíbrio, representam um processo constante do ser e do (re)aprender sobre os níveis dessas dimensões distintas, mas que se complementam ao longo do desenvolvimento humano.

2 SENSIBILIDADE, CONTEÚDO E APRENDIZAGEM: UM OLHAR DOCENTE SOBRE O DESENVOVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

No propósito de relacionar as habilidades socioemocionais desenvolvidas em sala de aula com a compreensão que as docentes entrevistadas têm das mesmas, quanto a possíveis

interferências sobre as aprendizagens de crianças em idade escolar, discutem-se as implicações entre o desenvolvimento dessas habilidades e a aprendizagem, de modo a entender os desafios à prática docente. Procura-se destacar a importância desse desenvolvimento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quanto ao que efetivamente as crianças podem aprender com as habilidades socioemocionais.

A responsabilidade da atuação pedagógica do professor, com o compromisso de ressignificar as aprendizagens ao potencializar as habilidades socioemocionais, é sustentada no decorrer do desenvolvimento educacional. Nesse sentido:

> É preciso deixar claros os limites da atuação pedagógica e da responsabilidade do professor: seu compromisso com a construção do conhecimento, sustentada pelo desenvolvimento de competências e habilidades que viabilizam e revestem a aprendizagem de profundos significados (ABED, 2014, p. 104).

Na perspectiva de desenvolver essas habilidades, é perceptível o compromisso docente, presente no relato da professora Girassol, referindo-se a aprendizados feitos em vivências de contação de histórias: *"São coisas que às vezes a gente vai levando pra eles, que estão escondidinhas. [...] eles vão dizendo... – [...] tu contaste tal história e tinha tal e tal coisa, que eu aprendi [...]. Eles trazem isso pra gente depois."*

Também no contexto de relacionar a aprendizagem significativa com as habilidades socioemocionais, encontra-se o relato da professora Orquídea sobre suas vivências da infância, no que diz respeito às relações de afeto e às lembranças presentes em seu percurso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

> *"[...] na 4ª série, eu lembro até hoje, quando eu vejo minha professora, eu abraço... Carinhosa, afetiva. [...] isso marca a gente, pra sempre, pra sempre! Então, a gente tem que cuidar disso, dar muito carinho. Porque no momento que tu deres amor, atenção... A gente vai ter tudo!"* (Prof.ª ORQUÍDEA).

Ainda nesse viés referenciado por Abed (2014), em relação ao compromisso educacional baseado nas habilidades e na aprendizagem significativa, percebe-se a força da fala da professora Violeta ao ressaltar a importância das habilidades socioemocionais para desenvolver toda aprendizagem, especialmente no ciclo de alfabetização:

> *"[...] é pra tudo, [...] é a base. Tanto se a gente for pensar nessa criança lá no mercado de trabalho quando ela for adulta. Pra ela ser um adulto que tenha relações saudáveis. [...] Quando, se a gente for pensar nela, enquanto criança mesmo, pra ter uma infância mais saudável. [...] pensando na aprendizagem, eu entendo que é uma base pra desenvolver todos os conteúdos, qualquer tipo de aprendizagem"* (Prof.ª VIOLETA).

O conteúdo dessa fala, trazendo diferentes interesses em jogo em relação à formação de sujeitos, encontra respaldo na BNCC em relação à etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

> As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (BRASIL, 2017, p. 58).

Essa necessidade se dá a partir da sensibilidade por parte da docência para que a criança possa compreender visões de mundo, visando expressar suas representações de atuação, com base em suas vivências de interesse, ampliadas no contexto escolar. Desse modo, na atuação da professora Girassol, no que diz respeito à proposta para a Biblioteca, conforme seu relato, evidencia-se a necessidade e a potencialidade do trabalho baseado no desenvolvimento socioemocional para que a criança possa sentir-se percebida e protagonista de sua aprendizagem:

> *"[...] a gente viveu há muito tempo uma rotina de ensinar [...] conteúdo [...], a gente estava esquecendo que [...] precisava trazer isso. [...] eu fiz a proposta quando fui convidada, a trabalhar com isso, imagina, em 2013. Eu nem sabia, que a gente, agora, ia estar falando de BNCC. Então, a gente já começou essa prática, trazendo essas coisas voltadas pra olhar esse invisível, sentir as emoções"* (Prof.ª GIRASSOL).

E fez isso com o propósito de possibilitar o equilíbrio da prática educativa, unindo sensibilidade e conteúdo de modo a envolver e resgatar/trabalhar emoções. Isso vem ao encontro do que se prevê no ciclo de alfabetização, em que os educandos ampliam e constroem seus conhecimentos, tendo em vista maior autonomia em seu contexto social a partir do ambiente letrado. Como expresso na BNCC:

> [...] nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2017, p. 63).

Pensando, ainda, no que visa à importância desse processo se dar de maneira prazerosa e significativa, na direção de marcar algumas habilidades socioemocionais como base desse processo, visualiza-se no relato da experiência da professora Violeta alguns desses marcadores:

> *"[...] aprender a ler e a escrever, é uma questão de autoestima. Tu tens que ter autoestima, tu tens que ter coragem, tu não podes ter medo, tu não podes ficar inseguro. [...] a gente sabe que, escrita é tentativa e erro, tu vais fazendo hipóteses, [...] e isso é muito evidente [...]. As crianças que são mais inseguras, elas têm mais dificuldade na hora de aprender a escrever, porque elas não querem passar pelo processo da tentativa e erro. Elas querem fazer direto certo. E frustra muito assim, quando tu vês que tentou escrever e ainda não saiu, do jeito que eles chamam, do jeito certo. [...] precisa muita [...] confiança, autoestima, até um pouco de resiliência, eles vão precisar muito, nesse processo de alfabetização."*

Ao mesmo tempo em que traz alguns marcadores, percebe-se o interesse da professora Violeta em oportunizar essa base emocional no que tange à autoestima durante o processo de alfabetização. E isso vem ao encontro da compreensão de que "as habilidades socioemocionais têm efeitos positivos na vida dos alunos, contribui diretamente para o aprendizado cognitivo, onde trabalha o desenvolvimento de atitudes ligadas ao caráter e aos valores da pessoa" (VIEIRA, 2019, p. 31).

A partir dessa compreensão sobre efeitos positivos nos alunos, é possível observar que, dentro da prática potencializadora para ressignificar a base de desenvolvimento da criança, no sentido de contribuir diretamente com o aprendizado cognitivo, tem-se, também, a dimensão criativa:

> *"[...] estar emocionalmente saudável, é uma base. E ter relações boas, é uma base, até pra tu desenvolveres a tua criatividade. Pra tu conseguires criar, pra tu conseguires fazer um texto depois, criativo. Fazer uma história, que seja coerente, pra conseguir se expressar, isso tudo está relacionado"* (Prof.ª VIOLETA).

Fica muito clara, no relato da professora Violeta, sua preocupação em fortalecer a base emocional saudável, para que a criança possa desenvolver suas habilidades socioemocionais como um todo e com o foco na criatividade. Nessa perspectiva do desenvolvimento como um todo e com o foco voltado ao desenvolvimento da cidadania, ainda com base no que traz Vieira (2019) sobre as contribuições diretas à aprendizagem, há a fala da Professora Orquídea, que ressalta ser um grande desafio essa opção e construção da relação de aprender com e pelas emoções. Em suas palavras:

> *"[...] as crianças, [...] não sabem lidar direito com as suas emoções, no início. Elas estão aprendendo, na realidade [...] na vida inteira a gente está aprendendo. [...] onde a gente colocar amor, muita paciência, a gente sempre vai conseguir mais coisas. Isso, vai ajudar os alunos, a criar o caráter [...]. Que hoje em dia falta muita tolerância, em tudo! [...] Acho que isso tudo ajuda a criança a ser um pouco melhor, no mundo de hoje, que é tão agressivo, tão agitado. A gente tem que trabalhar isso, pra que, seja um cidadão melhor"* (Prof.ª ORQUÍDEA).

Nessa fala como um todo, destaca-se sua preocupação em aprender e ensinar através das e pelas relações emocionais, como uma construção coletiva de vínculos que se constrói no presente, para o presente e para o futuro. Dentro dessa mesma perspectiva de desenvolver as habilidades socioemocionais em prol da educação humana, com o enfoque voltado ao desenvolvimento da habilidade da empatia, a professora Girassol enfatiza:

> *"[...] eu não posso me acomodar [...] eu tenho que mudar, [...] é nas crianças que a gente tem que mostrar, o que é ser humano, realmente. Se a gente quer uma sociedade mais justa, mais humana, inclusiva, a gente precisa trabalhar as habilidades. A gente precisa criar esses hábitos, educar as emoções dessas crianças. Porque a emoção, a gente também aprende, não tem só da gente. [...] A gente tem que aprender a [...] mostrar pros outros em nossas ações. [...] Exercitando a empatia, o diálogo, a ajuda mútua, [...]. Tu tens que fazer as coisas, por gratidão."*

Em sua fala, a professora Girassol traz a importância do exercício da empatia, colocando-se no lugar do outro. Além disso, mostra a necessidade de demonstrar em suas atitudes, em consideração ao outro, por mínima que seja, a gratidão, e não a obrigação, como centro da relação humana. Quanto a essa questão, entende-se junto com Casassus (2009, p. 210) que:

> Todas essas necessidades nada mais são do que a demanda de satisfação ou gratificação das necessidades básicas. Numa relação segura e confiável – na qual o objetivo é a aprendizagem [...] os alunos podem expressar as necessidades de aprendizagem sem culpa ou vergonha.

Quando se constrói uma relação de confiança, a criança sente-se à vontade para se expressar, principalmente, quando se exercita a habilidade empática. E, nesse exercício, a inter, multi e trans(disciplinaridade) auxilia e significa a aprendizagem de modo potencializador, como se pode aprender com Abed (2014, p. 97):

> A utilização de jogos em sala de aula facilita a interdisciplinaridade e, portanto, potencializa a construção do pensamento complexo, uma vez [que] permite transitar, ao mesmo tempo, em várias dimensões da experiência humana e áreas do conhecimento, desenvolvendo simultaneamente inúmeras habilidades cognitivas, motoras, emocionais, sociais e éticas.

Dentro dessa perspectiva de experiências facilitadoras que contribuem para o desenvolvimento de variadas habilidades, inclusive socioemocionais, pode ser situado o relato da professora Orquídea: *"[...] a criança, [...] gosta muito do brincar, aprender brincando. Eu sempre fiz muitos joguinhos. [...] eles aprendem muito, muito, porque aquilo é divertido!"* Em outras palavras, o que se pode depreender dessa fala é que o aluno se interessa em aprender quando faz uso de materiais concretos, que facilitam e tornam a aprendizagem significativa.

No que diz respeito à postura docente, a professora Girassol traz, em sua fala, a importância de valorizar-se como pessoa e como profissional, de forma a fazer com que as pessoas, principalmente as crianças, percebam esse encantamento e valorização:

> *"[...] tu tens que querer fazer pro melhor ao mundo, tu tens que querer trazer, alunos, filhos, melhores ao mundo. Porque a gente tem que pensar que a gente vai ter netos, bisnetos. A gente quer um mundo melhor pra todos, então, a gente tem que fazer o nosso melhor!"* (Prof.ª GIRASSOL).

Esse relato da professora Girassol vai ao encontro do que se requer como educação quanto a competências e habilidades voltadas à aprendizagem e ao mundo da vida atual. Ou seja, contempla aprendizagens permanentes para a vida vivida, como seres humanos que tendem a superar seus desafios com maior facilidade e tranquilidade, no decorrer de seu

desenvolvimento, potencializando suas habilidades socioemocionais de acordo com a realidade e necessidade demandadas.

Olhando para os relatos das professoras entrevistadas como um todo, fica muito presente que estes se articulam e se complementam, mesmo em suas peculiaridades, como apresentados ao longo da discussão, pois as professoras realizam seu trabalho docente como prática que contribui direta e indiretamente ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, da forma como foi conduzida, alcançou seu objetivo quanto à relação das habilidades socioemocionais mais trabalhadas em sala de aula com a compreensão que docentes têm das mesmas quanto a possíveis interferências sobre as aprendizagens de crianças em idade escolar.

Com a realização da pesquisa, mediante entrevistas semiestruturadas com professoras atuantes nos Anos Iniciais, pôde-se perceber que o modo como abordam as habilidades socioemocionais, no geral, caracteriza-se por uma perspectiva ética marcada pela preocupação em zelar pelo bem-estar e bem viver das crianças, dos professores e de todos os integrantes da comunidade escolar. Promovem, dessa forma, um clima escolar saudável, fazendo com que as crianças ampliem o repertório dessas habilidades para melhor lidar com situações rotineiras, de modo favorável e flexível à boa convivência. Destaca-se esse aspecto, visto que ele difere da perspectiva funcional, voltada ao futuro, ao adulto, ao mercado de trabalho, muito presente em discussões teóricas sobre habilidades socioemocionais. Embora se visualizem sinais dessa funcionalidade em uma fala da professora Violeta, eles não se mostram hegemônicos a ponto de comprometer suas preocupações quanto ao bem-estar das crianças já naquele momento vivido.

A pesquisa mostrou, também, que as educadoras relacionam as habilidades mais trabalhadas em sala de aula com a compreensão que elas têm das mesmas, quanto a possíveis

interferências sobre as aprendizagens demandadas pelo currículo. Dessa forma, usam como critérios de seleção para trabalhar com as habilidades, o que efetivamente as crianças podem aprender com essas habilidades socioemocionais. Entendem-se responsáveis por uma atuação pedagógica potencializadora das habilidades socioemocionais (ABED, 2014), em que os aprendizados são fortemente marcados pelas vivências de relações afetivas.

Ainda foi possível verificar com esta pesquisa que, pensando nas habilidades socioemocionais como construção constante do ser humano, destaca-se a importância da possibilidade e da necessidade desse processo ser contínuo na educação integral da criança. Para que, assim, essas habilidades socioemocionais também se potencializem na escola como um todo, contemplando as necessidades da contemporaneidade, atingindo o papel da escola, que vai muito além do conhecimento. (ABED, 2016).

Por fim, ressalta-se a relevância e possibilidade de continuar o estudo, com a exploração de outros instrumentos de pesquisa, como observação da prática educativa e análise de documentos, para melhor compreender o processo desta prática e promover pertinentes discussões sobre as habilidades socioemocionais no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

_____. Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Constr. Psicopedag.**, São Paulo, vol. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília: MEC, 2017.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional.** Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

VIEIRA, Gisele Martins. **A importância do trabalho socioemocional na aprendizagem no ensino de Ciências e Biologia.** Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes. Rio de Janeiro: UERJ, 2019. (Monografia de especialização).

INSERÇÃO DA CULTURA DIGITAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM MEIO A PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS

Lucas Souza Santos (FEEVALE)
Marcelo Magalhães (IFRS)
Aline Silva de Bona (IFRS)

Resumo: Este estudo se caracteriza por ser um relato de experiência, visando descrever uma aula remota sobre educação física escolar, em um município da serra gaúcha (RS), com alunos dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Foram utilizados recursos eletrônicos como a plataforma Google Meet, vídeos do Youtube.com e o site Wordclouds.com (construção online de nuvens de palavras). Percebeu-se neste estudo que a reflexão metodológica e pedagógica nos dias atuais deve ser constante e que cabe ao professor pensar maneiras de engajamento e interatividade em relação a cultura digital que cerca os alunos e as práticas de ensino aprendizagem na escola. Outro relevante aspecto foi o entrelaçamento desta cultura digital e a cultura corporal de movimento, complexificando e valorizando o papel da educação física no processo de aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Inclusão digital. Educação Física Escolar. Cultura digital. Cultura corporal de movimento. Pandemia. Coronavírus.

Abstract: This study is characterized by being an experience report, aiming to describe a remote class on school physical education, in a municipality in the Serra Gaucha (RS), with students from the final years of elementary school (6th to 9th grade). Electronic resources such as the Google Meet platform, videos from Youtube.com and the website Wordclouds.com (online construction of word clouds) were used. It was noticed in this study that the methodological and pedagogical reflection nowadays must be constant and that it is up to the teacher to think about ways of engagement and interactivity in relation to the digital culture that surrounds the students and the teaching and learning practices at school. Another relevant aspect was the intertwining of this digital culture and the body culture of movement, making it more complex and valuing the role of physical education in the students' learning process.

Keywords: Digital inclusion. School Physical Education. Digital Culture. Body Culture of Movement. Coronavirus Pandemic.

E-mail: lucasefi94@gmail.com, magmarcelo@gmail.com e aline.bona@osório.ifrs.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A pandemia do novo coronavírus trouxe relevantes impactos na educação nacional, sendo um deles a inserção abrupta de novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) no contexto escolar, fazendo docentes refletirem e repensarem seus planejamentos e metodologias de aula. Devido às medidas de proteção sanitárias, como o distanciamento social, as aulas acabaram sendo interrompidas no âmbito escolar (presencial) e passaram a serem realizadas através de plataformas virtuais, como o *Google Meet*, plataforma utilizada neste estudo que falaremos adiante.

Como Alonso (2017) coloca, houve um embate entre os modos da cultura escolar e os modos da cultura digital, os quais ainda são conflitantes. Não há como negar os impactos da cultura digital em variados contextos, como os econômicos, sociais e políticos, além disso, cabe pensar esses impactos na cultura popular, onde os alunos estão inseridos (BUCKINGHAM, 2010), e onde cada vez mais alicerçam sua comunicação através de mediações tecnológicas (THOMPSON, 2008). Segundo Hoffmann e Fagundes (2008, p. 02), "a cultura digital é a cultura de rede, a cibercultura que sintetiza a relação entre sociedade contemporânea e Tecnologias da Informação", estas relações e expressões são mediadas por redes de comunicação eletrônica de acesso público, o que modificou noções de espaço, tempo, distância física e fuso horário.

Por outro lado, neste contexto escolar conservador, coube aos docentes procurar maneiras de promover aulas atrativas aos seus alunos, repensando as tecnologias e instrumentos empregados no processo educacional, pois "os modos de organizar a escola opõem-se, frontalmente, aos modos pelos quais a denominada cultura digital reconfigura não apenas recursos educacionais, mas, [...] os modos pelos quais nos relacionamos" (ALONSO, 2017, p. 28).

Assim, analisando este enredo, onde por um lado a escola permanece muitas vezes com a homogeneização discente, com seu foco sendo o professor (como transmissor de conhecimento), fragmentando conteúdos, resistentes às mudanças, e do outro a emergente

cultura digital dos alunos, convém refletir sobre as possibilidades de se trabalhar com ferramentas que adentrem este "mundo digital", e que possibilite um trabalho de maneira que atraia a atenção dos alunos e que possibilite a construção de conhecimentos. Entretanto, as práticas pedagógicas que envolvem as TICs precisam ser embasadas e ter criticidade em sua elaboração, e não serem "romantizadas", mas vistas com olhar de uma nova possibilidade de aprendizagem, tanto para o aluno quanto ao professor. Partindo disto, Echalar; Peixoto; Carvalho (2015), falam que

> A inovação das práticas pedagógicas se coloca como a ordem do dia e isto de maneira a associar tais práticas às necessidades de uma nova configuração social, sem que tal configuração seja colocada em questão. Isto se traduz em orientações pedagógicas e em delineamentos formativos muito específicos. A cada inovação tecnológica se associam argumentos pedagogicamente duvidosos, mas que têm se revelado ideologicamente convincentes (ECHALAR; PEIXOTO; CARVALHO, 2015, p. 10).

Deste modo, a inserção da cultura digital no ambiente escolar passa a ser relevante, pois a mesma acompanha esse processo de reformulação social e de novas configurações. Haja vista, a educação física escolar também encaixa-se neste pensamento, pois se os alunos estão cada vez mais conectados aos meios digitais, os conteúdos ou as manifestações da cultura de movimento também sofrerem as consequência desta expansão e popularização (PIRES et al., 2017).

No que tange a educação física escolar, a utilização das TICs para esta disciplina configura um significado distinto a mesma, adentra-a numa teia de conexões, pois se insere na cultura e no cotidiano do aluno. Gonzales e Fensterseifer (2010, p. 5) afirmam "que a educação, em sentido amplo, nos insere na cultura, potencializando-nos para 'tecê-la'". Além disso, Gonzales e Fensterseifer (2010) apontam novos compromissos à educação física escola, "nosso fazer não passava de uma 'atividade' que acontecia no seu interior [da escola], nosso compromisso resumia-se a uma 'atividade' (fazer). Hoje somos desafiados a construir um saber 'com' esse fazer" (GONZALES; FERNSTERSEIFER, 2010, p. 4).

Assim, torna-se relevante, para a disciplina, práticas e estudos que promovam a interação entre educação física e as TICs, pois estas tecnologias podem agir de maneira a

impulsionar os conhecimentos e aprendizagens das aulas. E, além disso, pode proporcionar uma maior expressividade desta disciplina no currículo da educação básica, envolvendo aprendizagem sobre cultura, conhecimentos sobre o corpo, conhecimentos tecnológicos, entre outros.

Este estudo visa relatar uma aula remota sobre educação física e seu papel inclusivo, em um município da serra gaúcha (RS) seja através do esporte como nas práticas dentro da escola, usando de recursos eletrônicos como a plataforma *Google Meet*, vídeos do *Youtube.com* e a site que gera nuvem de palavras *Wordclouds.com*.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 FORMULAÇÃO DAS ATIVIDADES: METODOLOGIA

Primeiramente, cabe salientar que as atividades foram entregues na forma impressa aos alunos, em dias agendados pelas escolas, respeitando desta maneira o distanciamento social e as medidas de segurança. Desta maneira (impressa), abrangem maior número de alunos, pois muitos não possuem aparelhos celulares ou notebooks disponíveis para realização destas remessas de atividades de forma digital, além disso, muitas vezes os mesmos aparelhos são utilizados por mais de uma pessoa no grupo familiar, o que dificulta o desenvolvimento das atividades, e, há casos de família que não possuem *internet* em tempo integral para realização das mesmas.

A elaboração das atividades a serem entregues aos alunos é formulada através de um trabalho cooperativo entre os professores da rede municipal de ensino. As aulas que serão relatadas neste trabalho foram realizadas no mês de abril de 2021, e tiveram como tema sugerido pela secretaria municipal de educação a “Conscientização do Autismo”.

Deste modo as remessas de atividades elaboradas para os anos finais do ensino fundamental, 6º à 9º ano, abordaram temáticas inclusivas, como: diálogos sobre autismo e o que é o Transtorno do Espectro do Autismo - TEA; qual o papel do esporte e da educação

física escolar na inclusão de pessoas com TEA e outras necessidades especiais; mostrar aos alunos atletas que possuem TEA e/ou outras necessidades especiais; abertura de diálogos sobre jogos e esportes adaptados até chegar a diálogos sobre as Paraolimpíadas.

2.2 AULA REMOTA VIA GOOGLE MEET: AÇÃO

A aula remota se desenvolveu a partir da plataforma *Google Meet* (ferramenta do *Google* que permite a criação de sala virtual para reuniões com videochamada). Os alunos foram inseridos em grupos de *Whatsapp* (aplicativo de mensagens instantâneas de texto ou voz, e que possui uma série de possibilidades de envios de arquivos, além de ligações por voz e vídeo) de suas turmas, onde possuem contato direto com os professores, bem como, são avisados caso haja alguma informação a ser emitida. Através destes grupos o professor encaminhou o *link* de acesso a sala virtual.

No primeiro momento, após envio do *link* de acesso nos grupos, ocorreu o acolhimento dos alunos na sala virtual (*Google Meet*), onde os mesmos falaram seu nome e turma, pois muitos possuem e-mails diferentes de seus nomes e/ou fotos que não são as pessoais. Partindo disto, o professor apresentou qual seria a organização da "aula online" e de suas etapas. Posteriormente, foram reproduzidos como introdução às temáticas da aula os vídeos "Autismo - Entenda de forma simples" (https://www.youtube.com/watch?v=EHuY7x2zyuU) e "Esportes Paraolímpicos - Os Jogos Paraolímpicos" (https://www.youtube.com/watch?v=d0P1OTHyFIw).

Figura 1 - Imagem retirada do Youtube.com, ilustrando o vídeo "Autismo - Entenda de forma simples"

Fonte: *Youtube*.com, 2017.

Figura 2 - Imagem retirada do Youtube.com, ilustrando o vídeo "Esportes Paraolímpicos - Os Jogos Paraolímpicos".

Fonte: *Youtube*.com, 2020.

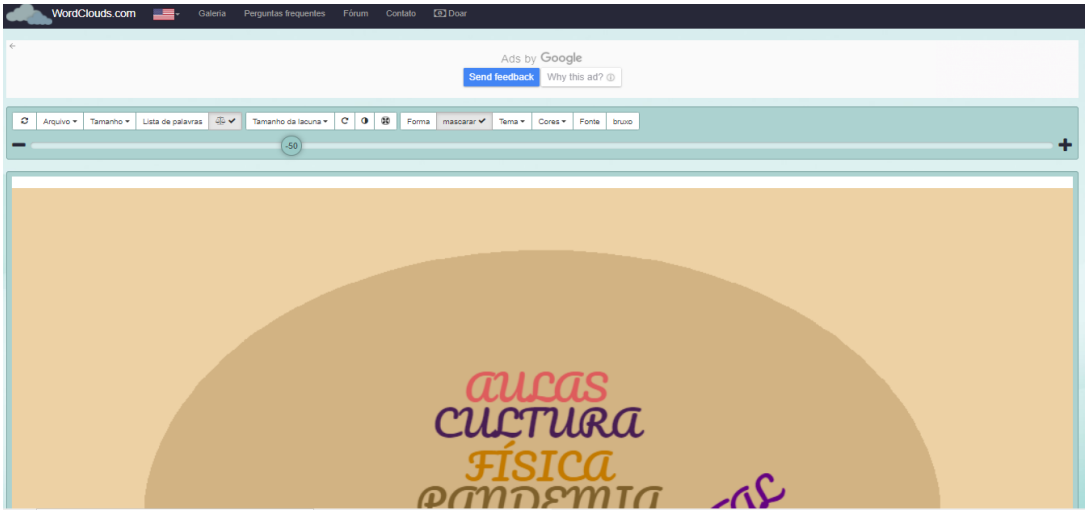
Após a visualização destes vídeos o professor realizou um diálogo com os alunos de maneira a enfatizar pontos importantes ilustrados pelo vídeo, como inclusão através do esporte e da educação física escolar, compreensão dos outros e de suas limitações e capacidades, do respeito às diferenças, bem como, questionando sobre as vivências dos alunos frente a pessoas com necessidades especiais, se já tinham convivência através de amizades, na escola ou em casa.

Alguns estudos, como Silveira e Pires (2020), também relatam a utilização das tecnologias e da *internet*, como ferramenta para realização de pesquisas sobre esporte, saúde, corpo em sua vida pós-escolar, além da reprodução de mídias, como vídeos e áudios, referentes aos conteúdos abordados nas aulas, enfatizando a contribuição desta utilização para a prática pedagógica.

Em seguida, iniciou-se a leitura das remessas entregues na maneira impressa pela escola, sendo que os alunos acompanhavam através de suas folhas físicas e pela apresentação feita pelo professor em sua tela. Neste momento, durante e após a leitura da remessa (texto e questões), foram feitos diálogos de maneira a esclarecer o tema e sanaram-se possíveis dúvidas sobre as atividades. A remessa consistia em um texto introdutório às temáticas e às questões dissertativas e objetivas sobre as mesmas.

Buscando a criação de um "produto final" da aula, o professor mediou a constituição de uma nuvem de palavras, através do site *Wordclouds.com*. No início da aula, ao expor a programação das etapas, o professor solicitou que cada aluno ou aluna anotasse três palavras que resumisse ou que chamassem mais atenção dos mesmos durante a aula, estas deveriam ter ligações a temática inclusiva e a educação física. Para isso, a fim de motivar ainda mais a reflexão dos alunos, foram reproduzidos mais dois vídeos: o vídeo de número três (na ordem cronológica da aula), tem como título "Jogos Paralímpicos Rio 2016 – Melhores Momentos" (https://www.youtube.com/watch?v=vzjuQoNM534) e o vídeo 4 intitulado "*Yes I Can – Paralympics* RIO 2016" (https://www.youtube.com/watch?v=1XldUK2N20k). Esses dois vídeos tinham intuito de possibilitar uma reflexão "mais humana" dos atletas paraolímpicos, mostrando bastidores e cenas da vida cotidiana e dos desafios às pessoas com necessidades especiais.

Figura 3 - Imagem retirada da internet, ilustrando o ambiente de trabalho do site www.wordclouds.com



Fonte: *www.wordclouds.com*.

Figura 4 - Imagem retirada do Youtube.com, ilustrando o vídeo "Jogos Paralímpicos Rio 2016 – Melhores Momentos".

Fonte: *Youtube*.com, 2016.

Figura 5 - Imagem retirada do Youtube.com, ilustrando o vídeo "*Yes I Can* – Paralympics RIO 2016".

Fonte: *Youtube*.com, 2016.

Após a visualização dos vídeos o professor contextualizou algumas cenas, momentos e reflexões exemplificadas nos vídeos, a posteriori, deu-se início a construção da nuvem de palavras, pois "o uso das tecnologias e da informação de maneira indiscriminada e não reflexiva pode causar equívocos conceituais e, até mesmo, de conteúdo" (VIEIRA, 2017, p.184), deste modo, coube ao professor realizar frequentemente contextualizações e diálogo para o enriquecimento e entendimento dos assuntos e do desenvolvimento da aula.

2.3 AÇÃO DOCENTE E ESTUDANTES: RESULTADOS

O professor através da lista de participantes da sala virtual foi perguntando por ordem alfabética aos alunos e alunas quais eram suas três palavras. Ao final, o professor expôs as nuvens de palavras. Abaixo, ilustramos as nuvens feitas por todas as salas dos anos finais, cabe salientar que cada nuvem teve seu formato numerado para assim identificação de cada ano escolar.

Figura 6 - Nuvem de Palavras – 6º ano do ensino fundamental, 2021

Fonte: Os autores, 2021.

Figura 7 - Nuvem de Palavras – 7º ano do ensino fundamental, 2021

Fonte: Os autores, 2021.

Figura 8 - Nuvem de Palavras – 8 ano do ensino fundamental

Fonte: Os autores, 2021.

Figura 9 - Nuvem de Palavras – 9 ano do ensino fundamental, 2021.

Fonte: Os autores, 2021.

Ao analisar as nuvens prontas os alunos buscaram, primeiramente, suas palavras na mesma, puderam perceberam quais palavras tiveram mais frequência, compararam os resultados com seus colegas, respeitaram diferentes interpretações, além de formularem um produto final de maneira conjunta, entendendo a individualidade de cada um. Esse produto pode aguçar

> [...] o interesse dos estudantes, pois as tecnologias digitais usadas na prática docente, sobretudo no que corresponde à ilustração das aulas, possibilitada pela exploração de diferentes linguagens, traz dinamicidade e contribuem para tornar essa ilustração mais interessante e para melhorar a representação dos estudantes sobre o conhecimento, por consequência, qualificando sua compreensão (KAMIANECKY, 2017, p.131).

As palavras que mais se repetiram dentre as escolhidas pelos alunos estavam em maior tamanho na nuvem. Pode-se perceber a heterogeneidade de interpretações dos alunos, enfatizando a individualidade de pensares nos diferentes anos de desenvolvimento do ensino fundamental. Abaixo seguem as listas de palavras:

Quadro 1 - Quanto contendo a lista de palavras, dividido em ano do ensino fundamental, palavras com menor frequência e palavras com maior frequência, 2021

Ano do Ensino Fundamental	Palavras com Menor Frequência	Palavras com Maior Frequência
6º ano	Capacidade, receptividade, coragem, amigos, força, foco, carinho, segurança, otimismo, superação, confiança, comunicação, gentil, paciência, conforto, habilidade, ajudar, amor, esforço, bondade, igualdade.	Diferença, respeito, esperança.
7º ano	Amizade, respeito, educação, heróis, fortalecer, paciência, superação, conhecimento, diferença, determinação, força, inclusão, treino, esperança, aceitação, respeitar, ajuda, inclusão social, fortalecer, empatia, desafio	Exercício Físico, Igualdade.
8º ano	Habilidade, humildade, esforço, foco, força, fé, conceito, perseverança, superação, movimento, consideração, coragem, determinação.	Respeito.
9º ano	Determinação, superação, foco, acessibilidade, adaptação, esperança.	Incluir, respeito.

Fonte: os autores, 2021.

As palavras que tiveram maior frequência de repetição entre os anos finais foram: diferença, respeito (em três vezes anos escolares diferentes), esperança, exercício físico, igualdade e incluir. Dentre estas, além das outras palavras com menor frequência de palavras, há um norteamento do que os alunos pensam e refletem, estas nuvens apontam para um caminho sobre o que foi debatido e trabalho em aula.

O "produto" feito na aula é mais interativo e visualmente bem aceito pelos alunos inseridos na cultura digital, pois se aproxima de seu cotidiano. Desta forma, "a tecnologia não pode estar na escola para que as didáticas sejam reproduzidas, elas se fazem presentes como um desafio a promoção de novos modos de ensino e, [...] possibilidades de aprender" (OLIVEIRA, 2017, p.103), o que deve ser refletido é a transformação do processo ensino-aprendizagem.

Outro ponto interessante de refletir a utilização das tecnologias é a maior gama de possibilidade de participação, aprendizagem e de avaliação dos alunos, pois aumenta o

potencial da disciplina para além da prática esportiva em si, propriamente dita, como nos remete Soares (1996, p. 6-12), a educação física escola é um momento de aprendizado e experiências amplo dentro da escola, "não apenas um lugar onde àqueles que dominam técnicas rudimentares de um determinado esporte vão 'praticar' o que já sabem, enquanto aqueles que não sabem continuam no mesmo lugar".

Desse modo, os resultados demonstram que a utilização de ferramentas digitais promove maior interação entre alunos e professores, possibilita a sensibilização dos estudantes frente ao tema abordado em aula e aproxima as aulas de educação física de variadas temáticas, tornando viável sua prática através das ferramentas tecnológicas utilizadas pelos estudantes em seu cotidiano.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas didáticas através da utilização de tecnologias de informação e comunicação demonstraram a necessidade de promover mudanças na sala de aula, modificar os espaços da escola, sejam eles físicos ou virtuais, e paralelamente às disciplinas se atualizarem ao novo contexto atual. Mas que novo contexto?

O contexto dos estudantes, da cultura digital, do fazer e compreender, da interatividade, do dinamismo, da inclusão à complexidade. Essa prática aqui relatada, que surge da sensibilidade do professor de educação física, um dos autores, melhor atende a necessidade de aprendizagem dos estudantes, é central a inclusão digital e a apropriação da vida para a escola. O relato aqui constrói a prática e sua reflexão teórica em paralelo, com o objetivo de compartilhar ao docente e o encorajar a mudar sua prática pedagógica, independente da disciplina.

A compreensão dos estudantes quanto ao conceito de respeito é notória nos resultados, a mobilização do processo de aprendizagem quanto ao recurso nuvem de palavras, e o interesse em entender mais a temática trazida pelo professor quando a inclusão de todos na educação física é verificada nos resultados acima.

REFERÊNCIAS

ALONSO, K. M. Cultura digital e formação: entre um devir e realidades pungentes. **Formação de educadores na cultura digital: a construção coletiva de uma proposta [recurso eletrônico]** / organizadores Roseli Zen Cerny … [et al.]. - 1. ed. - Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educ. Real.**, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010.

ECHALAR, A. D. L.; PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. A. Tecnologias, Práticas e Formação Docente. In: ECHALAR, A. D. L.; PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. A. **Ecos e repercussões dos processos formativos nas práticas docentes mediadas pelas tecnologias**. Editora Kelps: Goiânia, 2015.

GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do "não-lugar da EFE II. In: **Cadernos de Formação RBCE**, 2010: p. 10-21.

HOFFMANN, D. FAGUNDES, L.C. Cultura Digital na Escola ou a Escola na Cultura Digital? In: **Renote**: Revista de Novas Tecnologias na Educação. UFRGS: Porto Alegre, v.6, n.1, jul, 2008.

KAMIANECKY, M. **Tecnologias digitais nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções docentes e possibilidades para a aprendizagem.** 2017. 179p. Dissertação. (Mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade La Salle. Canoas-RS. 2017.

OLIVEIRA, J. L. de. **A Tecnologia Digital na Escola: um estudo etnográfico.** 2017. 166p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do estado do Rio de Janeiro. 2017.

PIRES, G. L.; SILVEIRA, J.; MIRANDA, L. V. T.; FERRARI, R. D.; CRUZ JUNIOR, G.; QUARANTA, A. M.; PERSKE, C. Educação (Física) na cultura digital: memória da produção de um curso na modalidade EaD. **Formação de educadores na cultura digital: a construção coletiva de uma proposta** [recurso eletrônico] / organizadores Roseli Zen Cerny [et al.]. - 1. ed. - Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

SILVEIRA, J.; PIRES, G. De L. Escola, docência, formação e mídia-educação (física): reflexões a partir da cultura digital. In: SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, A. (Org**.). O profissional de Educação Física e suas atividades: olhares multidisciplinares**. São Paulo: Edições Hipótese, 2016. P.91-109.

SOARES, C. L. **Educação física escolar: conhecimento e especificidade**. *Rev. paul. Educ. Fís.*, São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996.

THOMPSON, J. B. **A Mídia e a Modernidade: uma teoria social da mídia.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VIEIRA, P. L**. Formação docente e tecnologias digitais: estudo de caso da pedagogia da UNIFESP sob enfoque dialógico**. 2017. 256p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, 2017.

AÇÕES COMPARTILHADAS NA UNIVERSIDADE VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: uma proposta de universalização dos saberes

SHARED ACTIONS AT THE UNIVERSITY AIMED AT BASIC EDUCATION: a proposal for the universalization of knowledge

Marcelo Rodrigues Batista (EMJAL)
Divina Lúcia de Souza Medeiros Neder (EEMHS)
Adriana de Souza Medeiros Batista (UFMG)

Resumo: O presente trabalho apresenta um conjunto de ações voltadas à superação do distanciamento da universidade pública das escolas públicas do ensino básico. Trabalhou com a hipótese de que diferentes unidades trabalhando em conjunto podem apresentar aos alunos das escolas uma universidade dentro dos moldes da universalização dos saberes. Discutem-se o contexto de duas ações: o efeito de atuação conjunta da Faculdade de Medicina e Faculdade de Química, na abordagem da temática Ciência e Tecnologia; confluência de temáticas em Sanitarismo e Preservação Ambiental, com atuação conjunta de dois departamentos da Faculdade de Medicina. Na primeira experiência aspectos teóricos foram apresentados por pesquisadores da Faculdade de Medicina em visita a escola pública do ensino básico, aspectos práticos foram apresentados na Faculdade de Química em visita guiada com os mesmos alunos. Já a segunda experiência teve abordagem somente na escola, porém foi levado até aos alunos ônibus/museu itinerante com espécies de peixes e outros elementos presentes no rio que corta a cidade em que se situa a escola. Percebeu-se grande envolvimento e interesse dos alunos nas atividades desenvolvidas tanto na própria escola quanto fora dela. Demonstrou-se mudança de percepção tanto dos alunos, dos professores envolvidos quanto à universidade, seus saberes e trabalhos desenvolvidos de forma acadêmica, porém em consonância com os princípios do conhecimento sem segmentação de saberes. Teve impacto na aproximação das escolas com a universidade e na perspectiva de continuidade dos estudos para os alunos ainda no ensino básico, através de uma apresentação da universidade como local palpável e acessível.

Palavras-chave: Universidade. Escola. Educação. Saberes.

Abstract: This paper presents a set of actions aimed at overcoming the distance between the public university and public elementary schools. He worked with the hypothesis that different units working together can present school students with a university within the framework of the universalization of knowledge. The context of two actions is discussed: the effect of joint action by the Faculty of Medicine and Faculty of Chemistry, in addressing the *Science and*

E-mail: mrodriguesbatista@gmail.com, divinagnneder@yahoo.com.br e adriananuclear@yahoo.com.br

institutoivoti.com.br
Rua Júlio Hauser, 171 | Ivoti - RS
(51) 3563.8600
INSTITUTO IVOTI
Ensino Superior

Technology theme; confluence of themes in *Sanitation and Environmental Preservation*, with joint action by two departments of the Faculty of Medicine. In the first experience, theoretical aspects were presented by researchers from the Faculty of Medicine visiting a public elementary school, practical aspects were presented at the Faculty of Chemistry in a guided tour with the same students. The second experience was only approached at school, but a bus/traveling museum was taken to the students with species of fish and other elements present in the river that cuts through the city where the school is located. It was noticed great involvement and interest of students in activities developed both at school and outside. A change in the perception of both students and professors involved about the university, their knowledge and academic work was demonstrated, however, in line with the principles of knowledge without knowledge segmentation. It had an impact on bringing schools closer to the university and on the perspective of continuing studies for students still in basic education, through a presentation of the university as a palpable and accessible place.

Keywords: University. School. Education. Knowledge.

1 INTRODUÇÃO

Os projetos de extensão universitária se desenvolvem como parte de um tripé que fundamenta a universidade em conjunto com o ensino e pesquisa (ORTEGA, 2016, p. 120). As universidades federais de ensino são em geral referenciadas enquanto ensino e pesquisa, com a extensão historicamente vinculada ao assistencialismo como contribuição para a sociedade. “Na prática, duas vertentes de Extensão Universitária têm se confrontado: uma mais assistencialista e outra não assistencialista, ou, com o também se costuma dizer, uma prática extensionista e outra não extensionista” (GADOTTI, 2017, p. 2).

Discussões acerca das trocas de saberes possíveis entre espaços acadêmicos e as comunidades têm contribuído para ampliação das perspectivas de ação para projetos de extensão como via de mão dupla, onde a universidade, ao se colocar em diálogo com a sociedade, recebe dela também novos conhecimentos e agregam experiências conjuntas (GADOTTI, 2017, p. 2). Para além da prestação de serviço, a extensão universitária, nestes moldes, coloca-se enquanto via de acesso e interlocução.

Assim considerando, temos a educação como uma trajetória única desde a formação básica à acadêmica formal, com encontros pontuais estratégicos entre estudantes dos diferentes níveis de ensino, proporcionados por ação de extensão universitária voltada às escolas. Esses encontros tratam de fomentar interesse dos estudantes de escolas públicas para a continuidade de estudos. Por outro lado, são importantes também para os acadêmicos, para se voltarem ao ensino básico como possível campo de atuação profissional e/ou como público-alvo de ações políticas de incremento da qualidade do ensino.

Esta proximidade entre estudantes de diferentes níveis de ensino deve ser considerada também quanto uma apresentação de conhecimentos universais, na demonstração prática de aplicação de conceitos teóricos, para uma aproximação real dos fazeres profissionais com a base de saberes que os apoiam. Trata-se, portanto, de desmistificar a visão de uma universidade voltada para os poucos que não precisam de retorno financeiro imediato para custeio de vida, mas que, por isso, terão em longo prazo, melhores condições econômicas na vida. Ou seja, apresentar a formação acadêmica enquanto viável e voltada para a sociedade e seus anseios coletivos e individuais.

Considerando os caminhos possíveis de contato da universidade com escolas públicas é que se buscou, através de ações de extensão vinculadas, uma apresentação da instituição como espaço democrático, enfocando seu aspecto multidisciplinar. Esta experiência é relatada no presente trabalho que traz um recorte das atividades desenvolvidas, envolvendo quatro projetos de extensão distintos, de duas unidades da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): a Faculdade de Química e a Faculdade de Medicina.

2 UMA EXPERIENCIA ENTRE NIVEIS DE ENSINO

O projeto de extensão intitulado “Práticas pedagógicas de divulgação da ciência e tecnologia, humanidades e saúde para crianças do ensino básico” foi proposto em 2015 com o objetivo de apresentar a ciência associada a produtos em tecnologia, reflexos na promoção da saúde e na vida em sociedade. Tem como público-alvo alunos das escolas públicas da cidade

de Santa Luzia, região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais. A escolha de atuar junto a estas escolas ocorreu em função da cidade acumular todas as regiões de menor índice de desenvolvimento humano (IDH) por unidade de desenvolvimento humano (UDH) da região metropolitana, ou seja, região de grande vulnerabilidade social (IPEA, 2014).

Um segundo projeto intitulado "Educanvisa: projeto de apoio didático na divulgação de boas práticas em saúde" foi proposto de forma complementar para atuação conjunta com a Secretaria de Educação da cidade de Santa Luzia, frente à demanda da Vigilância Sanitária por promover ações de educação sanitária nas escolas (SILVA, SILVA, 2020, p. 308). Estando ambos os projetos vinculados a Faculdade de Medicina, contemplam juntos conteúdos de diversas áreas. Como estratégia de uma abordagem ampla, evitando a fragmentação dos saberes em disciplinas, buscou-se apoio em outros projetos desenvolvidos na própria universidade como, por exemplo, o projeto "1000 Futuros Cientistas", da Faculdade de Química.

> O projeto "1000 Futuros Cientistas" (1000FC) é uma ação de extensão que acontece no Departamento de Química (DQ) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) desde 2018, já tendo atendido mais de 1000 estudantes. Ao oferecer aos estudantes da educação básica (ensinos fundamental e médio) a oportunidade de realizar uma prática orientada dentro dos laboratórios de ensino, visa-se aproximar escolas públicas com a Universidade. Participar do 1000FC possibilita a estudantes e professores a construção do conhecimento químico de forma contextualizada, fomentando o diálogo com questões atuais da pesquisa em química. Por um lado, com a extensão, promove-se o enriquecimento da formação dos voluntários de graduação e pós-graduação (discentes). Por outro, os estudantes e os professores da educação básica (visitantes) têm acesso às vivências de experimentação (DA SILVA, *et al.*, 2019, p. 2).

O projeto 1000FC trouxe um aspecto prático aos objetivos iniciais de apresentar tanto a universidade como a construção dos saberes nela, além do fazer em ciência. A visita proporcionou ainda uma saída dos alunos do seu ambiente escolar para um encontro efetivo com a universidade. Por outro lado, a tradição do projeto "Manuelzão" da Faculdade de Medicina em atuar com os temas de saneamento levou a busca por uma parceria que ainda se beneficiou por trazer uma apresentação privilegiada do Rio das Velhas. Isto porque o rio

divide a cidade entre a "parte alta" à direita do Rio das Velhas e, "parte baixa" à esquerda, fazendo parte da sua história e cultura (CRUZ, 2021, p. 126).

> O objetivo operacional pontual comum do Projeto Manuelzão está na volta dos peixes às águas da bacia do Rio das Velhas. Ele é fundamental por ser simples, complexo, mobilizador, científico e popular ao mesmo tempo; correlaciona e permite equacionar todo o complexo sistema natural e social de uma bacia hidrográfica. É uma alavanca fundamental da estratégia de ação e da afirmação do pensamento sistêmico. Permite, exige e assegura a possibilidade de êxito de uma ação transdisciplinar, transetorial e interinstitucional num espaço definido (LISBOA, 2005, p. 22).

2.1 A UNIVERSIDADE NA ESCOLA

Com o propósito de trabalhar conteúdos já previstos no currículo de ciências, porém com enfoque em "Ciência e Tecnologia", pesquisadores da universidade visitaram escolas públicas da cidade de Santa Luzia, apresentando material paradidático, conversando com alunos e professores em diferentes momentos. No que se refere aos trabalhos voltados à educação sanitária, as atividades estiveram concentradas em uma única escola, como projeto piloto a ser expandido no município, tendo os diretores escolares como multiplicadores.

Uma das questões sanitárias crítica da cidade é o mau uso das águas do Rio das Velhas. O rio apresenta trechos com intensa degradação ambiental na cidade, o que implica em grande dificuldade de recuperação (MORENO, CALLISTO, 2004, p. 104). Considerando as ações educativas como promotoras de conscientização e preparo dos alunos para cidadania, o convite de parceria com o Projeto Manuelzão veio de encontro à proposta de "envolver escolas municipais e/ou estaduais através de ações de educação ambiental, com questões em torno dos problemas e potencialidades na sub-bacia hidrográfica em que estão inseridos" (CARMO, POLIGNANO, FARIA, 2018, p. 52).

Assim como em outras escolas e regiões da Bacia do Rio das Velhas, os materiais utilizados em Santa Luzia foram um acervo de peixes do Manuelzão que estão presentes por toda a extensão da Bacia; uma maquete para que os alunos pudessem perceber a sua localização no recurso hídrico; dois banners com informações complementares; amostras de águas coletadas pela equipe em diferentes pontos do Rio das Velhas em Belo Horizonte a fim

de mostrar como em um mesmo trecho as interferências ambientais e antrópicas alteram a qualidade da água (CARMO, POLIGNANO, FARIA, 2018, p. 52).

Os materiais foram levados até a escola em um ônibus/museu do projeto, pensado para um trabalho itinerante, com participação de discentes bolsistas de graduação que estiveram à disposição para responder perguntas dos alunos e apresentar pequenas palestras ao longo de um dia. A Figura 1 ilustra momentos deste encontro no estacionamento da escola, onde alunos se reuniram para conhecer as espécies de peixes presentes no rio. Os professores também se envolveram com curiosidade e interesse pela abordagem proposta pela ação conjunta dos dois projetos da Faculdade de Medicina.

Figura 1 – Imagens da visita do Projeto Manuelzão em escola pública da cidade de Santa Luzia, MG

Fonte: Arquivo do projeto “Educanvisa: projeto de apoio didático na divulgação de boas práticas em saúde”.

2.2 A ESCOLA NA UNIVERSIDADE

Ensinar e aprender fora de sala de aula apresenta como vantagem a variação de estímulos para apreensão de conhecimentos através da experiência. A curiosidade tem papel importante no processo de ensino-aprendizagem, podendo fomentar o interesse por áreas antes não conhecidas ou apresentadas na escola. “Projetos de divulgação científica estimulam a ampliação dos espaços não-formais de ensino de ciências, sendo que instituições extraescolares como museus e universidades são seus exemplos mais representativos” (DE ALMEIDA, *et al.*, 2014, p. 15).

Muitos estudantes chegam ao Ensino Médio sem conhecerem um campus universitário. Escolas públicas de ensino se distanciam das universidades públicas quando se discute qualidade de ensino, refletindo precariedades históricas que culminaram em ações afirmativas de caráter compensatório (VILELA, *et al.*, 2017, p. 654). A superação desta distância, no entanto, deve ser também pensada enquanto transformação. O encontro de estudantes do ensino básico com o ambiente universitário pode, por fim, ampliar horizontes e contribuir com o processo de apropriação futuro deste espaço.

Quando atuando nas escolas da cidade de Santa Luzia, com objetivo de apresentar a profissão de cientista, pesquisadores estimularam os alunos a se colocarem enquanto profissionais das ciências. Uma das escolas demonstrou especial interesse por levar seus alunos ao campus, o que efetivou a parceria com o projeto 1000FC. As atividades desenvolvidas na escola contribuíram para aumentar o engajamento dos alunos no laboratório de química, estimulou a participação dos professores. Assim, observou-se ampliação dos efeitos alcançados tanto por um projeto como do outro. Na Figura 2 é possível observar o técnico em química em apresentação conceitual aos alunos, prévia para uma demonstração experimental.

Figura 2 – Alunos da educação básica em visita ao Departamento de Química da UFMG

Fonte: Arquivo de projeto "Práticas pedagógicas de divulgação da ciência e tecnologia, humanidades e saúde para crianças do ensino básico".

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A segmentação dos saberes em disciplinas tem estruturado os processos de ensino-aprendizagem em termos organizacionais e didáticos. No entanto, não deve ser visto com rigidez se a pretensão é transpor barreiras conceituais e apresentar um ensino transdisciplinar. "A teoria da complexidade e transdisciplinaridade, ao propor a religação dos saberes compartimentados, oferece uma perspectiva de superação do processo de atomização" (SANTOS, 2008, p. 71). Pensando nesta religação dos saberes é que foram propostos os trabalhos conjuntos aqui apresentados, entre diferentes unidades da UFMG.

Ao tratar de temas envolvendo ciências com produtos em tecnologia, apresentando o profissional cientista, pesquisadores da universidade atuaram em escolas públicas da cidade de Santa Luzia – MG e, por outro lado, os alunos das escolas ocuparam espaço na universidade, em visita guiada. A experiência proporcionou maior proximidade entre estas

duas instituições, escola e universidade, além de trazer aspectos práticos às discussões teóricas.

A visita do ônibus/museu da Faculdade de Medicina na escola levou parte da universidade ao ambiente escolar, proporcionando uma ponte de diálogo que estimulou o interesse entre as partes. Tornou papáveis as interações possíveis entre escola/universidade e comunidade. Estas experiências fortalecem a extensão universitária enquanto uma via de mão dupla, fugindo aos moldes assistencialistas tradicionais. Abrem perspectivas quanto ao desenvolvimento de metodologias que explorem melhor os recursos educacionais presentes na universidade que podem ser voltados ao ensino básico.

REFERÊNCIAS

CARMO, Nayara Cristine Carneiro, POLIGNANO, Marcus Vinicius, FARIA, Sophia Pereira. Educação ambiental, identidade social e protagonismo juvenil: o despertar de uma comunidade para a gestão integrada dos recursos hídricos no Vale do Jatobá, Belo Horizonte. **COLETÂNEA VII "PLANEJAMENTO URBANO DE BACIAS HIDROGRÁFICAS"**, p. 47-59, 2018. Disponível em: http://www.ppggeografia.ufc.br/images/documentos/C7T2_compressed.pdf#page=47. Acesso em: 23 de agosto de 2021.

CRUZ, Glauber Eduardo Ribeiro. Patrimônio (s) e educação patrimonial: a relação entre a sociedade luziense e o patrimônio da cidade de Santa Luzia/MG. **Faces de Clio**, v. 7, n. 13, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/facesdeclio/article/view/30642. Acesso em: 23 de agosto de 2021.

DA SILVA, Wladmir Teodoro *et al.* 1001 FUTUROS CIENTISTAS: Laboratório de experimentação para a educação básica; e um Laboratório de docência para graduação e pós-graduação. V Congresso de Inovação e Metodologia no Ensino Superior e Tecnológico, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Thales-Do-Valle-Moreira/publication/351664141_1001_FUTUROS_CIENTISTAS_Laboratorio_de_experimentacao_para_a_educacao_basica_e_um_Laboratorio_de_docencia_para_graduacao_e_pos-graduacao/links/60a4206b4585158ca05bbe48/1001-FUTUROS-CIENTISTAS-Laboratorio-de-experimentacao-para-a-educacao-basica-e-um-Laboratorio-de-docencia-para-graduacao-e-pos-graduacao.pdf. Acesso em: 23 de agosto de 2021.

DE ALMEIDA, Leonardo Ferreira *et al.* Ensino de Paleontologia: uma abordagem não-formal no Laboratório de Paleontologia da Universidade Federal de Sergipe. **Terrae Didática**, v. 10, n. 1, p. 14-21, 2014. Disponível em: http://www.ppegeo.igc.usp.br/index.php/TED/article/view/8460. Acesso em: 23 ago. 2021.

GADOTTI, Moacir. Extensão universitária: para quê. **Instituto Paulo Freire**, v. 15, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 23 ago. 2021.

Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada, Fundação João Pinheiro (FJP). **Atlas do Desenvolvimento Humano nas Regiões Metropolitanas Brasileiras / Região Metropolitana de Belo Horizonte.** Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=24037. Acesso em: 23 ago. 2021.

LISBOA, Apolo Heringer. O imaginário do Projeto Manuelzão. **GOULART, EMA (org.)**, 2005. Disponível em: http://www.esp.mg.gov.br/wp-content/uploads/2009/06/caderno-midia-e-saude-publica-2.pdf#page=17. Acesso em: 23 ago. 2021.

MORENO, Pablo; CALLISTO, Marcos. Bioindicadores de qualidade de água ao longo da bacia do Rio das Velhas (MG). **Bioindicadores de qualidade da água. Jaguariúna: Embrapa**, p. 95-116, 2004. Disponível em: http://labs.icb.ufmg.br/benthos/index_arquivos/pdfs_pagina/Moreno&Callisto%202005-EMBRAPA.pdf. Acesso em: 23 ago. 2021.

ORTEGA, Luciane Meneguin. Programa Empreendedorismo-Escola: influenciando a Universidade por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão. **Revista de Administração, Contabilidade e Economia da Fundace**, v. 7, n. 1 p. 118-132, 2016. Disponível em: https://www.fundace.org.br/revistaracef/index.php/racef/article/view/189. Acesso em: 23 ago. 2021.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista brasileira de educação**, v. 13, p. 71-83, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5qbJPVmkqkbqNMj8hGTXVBN/abstract/?format=html&lang=pt#. Acesso em: 23 ago. 2021.

SILVA, Augusto Santana Palma; SILVA, Sheila Torres Feitosa. A eficácia das ações do EDUCANVISA em relação a apropriação do conhecimento: uma revisão sistemática. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 10, n. 21, p. 305-322, 2020. Disponível em:

https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/573. Acesso em: 23 ago. 2021.

VILELA, Lara et al. As cotas nas universidades públicas diminuem a qualidade dos ingressantes? **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 28, n. 69, p. 652-684, 2017. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/4427. Acesso em: 23 ago. 2021.

Formação de professores, Trabalho docente

AVENTURAS NA HÉLADE: uma releitura da obra "O Minotauro", em Monteiro Lobato

Aira Cristine de Souza (UEG)

Resumo: Este artigo tem como objetivo retratar a forma com a qual Monteiro Lobato, em específico na obra O Minotauro, utiliza para apresentar as aventuras dos personagens do Sítio do Picapau Amarelo na Grécia Antiga, assim como também a forma que o autor utiliza para se apropria de narrativas helênicas a fim de constituir a formação das crianças. Também como ele "no cenário rural do Sítio do Picapau Amarelo, constrói uma realidade ficcional coincidente com a do jovem leitor [...] e cria uma mitologia autônoma [...]" (Ferreira, 2009, p. 427) para transpor o mundo do Sítio à realidade dos que acompanhavam sua saga. Iremos ressaltar também a formação dos leitores em relação à literatura lobatiana, visando tanto os momentos em que o autor apresenta a cultura Grega, quanto os que ele utiliza das indagações dos personagens para sanar as dúvidas dos leitores.

Palavras-chave: Formação de leitores. Monteiro Lobato. Mitologia Grega.

Abstract: This work aims to portray the way in which Monteiro Lobato, specifically in the work O Minotauro, uses to present the adventures of the characters of Sitio do Picapau Amarelo in Ancient Greece, as well as the way the author uses to appropriate Hellenic narratives in order to constitute the formation of children. Also like him "in the rural setting of Sítio do Picapau Amarelo, he builds a fictional reality that coincides with that of the young reader [...] and creates an autonomous mythology [...]" (Ferreira, 2009, p. 427) to transpose the world of Sitio to the reality of those who followed his saga. We will also emphasize the formation of readers in relation to Lobatian literature, aiming both at the moments in which the author presents the Greek culture, as well as those he uses from the characters' inquiries to solve readers' doubts.

Keywords: Reader training. Monteiro Lobato. Greek Mythology

E-mail: aircristine14@gmail.com

Podemos compreender a mitologia grega como uma forma de herança cultural que intenciona passar de geração em geração as crenças gregas contadas através da literatura oral do povo grego. Quando pensamos em mito, logo o vemos como algo fantasioso, mas esquecemos que todas as pessoas sentem necessidade de compreender o mundo à sua volta, segundo Diel, "um mito é, portanto, uma linha de vida, uma imagem do devir, e não uma fábula fossificada" (DIEL, 1991, p. 23), neste caso, o mito nos remete à cultura antiga de fatos e acontecimentos naturais, que era explicado oralmente, pela população, através das crenças gregas, isto porque, não havia explicações científicas para grande parte dos fenômenos da natureza ou para os acontecimentos históricos.

Ao dispor dos mitos gregos, Monteiro Lobato abrange as aventuras presentes na narrativa ao desconhecido, intencionando apresentar uma nova cultura, proporcionando uma visão distinta das já conhecidas por seus leitores. A mitologia presente no livro, em geral, pode ser compreendida como uma realidade cultural muito complexa, que envolve diversos personagens presentes na Hélade Grega e que pode ser abordada e interpretada por perspectivas distintas e complementares, como por exemplo, apropria-se de alguns mitos como Hércules e Teseu, onde ele modifica parte do conto e altera os personagens.

Um ponto primordial dos mitos é contar as histórias sagradas que são repletas de mistérios e assim contrastar os acontecimentos naturais com a fantasia composta por personagens imaginativos como deuses, semideuses, heróis, seres espirituais entre outros, na narrativa lobatiana, a presença destes é marcante e compõe a caracterização do conto, dando ênfase ao desfecho da aventura e também explorando o desconhecido. Em toda a trama os personagens, Pedrinho, Emília e Visconde são submetidos ao encontro destes seres mitológicos, como a Hidra de Lerna ou a esfinge e também na busca pelo monte Olimpo, onde os personagens se arriscam e conseguem se aproximarem dos deuses gregos.

Monteiro Lobato ao narrar essa aventura se apropria dos mitos gregos, dando a eles novos significados e também dispondo de algumas mudanças das narrativas mitológicas. A palavra apropriação significa tomar para si, adaptar algo alheio, e na literatura lobatiana ela é utilizada para dar nova significação à narrativa. O autor faz uso deste método através da

paródia, que o permitia se apropriar das narrativas já existentes na tradição, emulando-as de acordo com seus interesses ou ainda adaptando-as para fazer sentido no contexto brasileiro.

A narrativa tem início com o rapto da cozinheira Tia Nastácia que aconteceu no casamento de Branca de Neve e Codadad, no livro A Reforma da Natureza, de Monteiro Lobato, e não tem nenhuma pista que ligue o rapto da personagem com os monstros gregos. A turma do Sítio, composta pelos personagens Dona Benta, Narizinho e Rabicó (que ficam no século de Péricles durante a narrativa) e Pedrinho Emília e Visconde (que voltam à Hélade grega em busca de tia Nastácia) viajam para as duas Grécias em busca da cozinheira. O autor utiliza toda essa viagem objetivando apresentar uma nova cultura para os leitores e assim utilizar os cenários gregos como palco de sua narrativa.

A presença de diversos personagens gregos na trama é instigante por serem colocados em ordem aleatória. Em cada momento da estória o escritor descreve diferentes personagens míticos ligando-os à próxima aventura, entre eles estão presentes as Ninfas, os Delfos, os Sátiros e até mesmo diversos deuses reunidos no Olimpo.

Por meio destes recursos, o narrador apresenta aspectos selecionados da cultura helênica, visando construir uma representação que apresenta aspectos da história da Hélade Grega, que é feito na descrição de alguns dos ambientes como a Tessália e o Olimpo. O narrador constrói a empatia com a cultura grega e gera assim uma identificação fictícia destes para quem ler, fazendo com que cada personagem ganhe aparência e seja modelado de acordo com as características que Lobato acrescenta em cada um.

Este caminho que vai da Grécia ao Brasil pode ser facilmente observado em seus textos, por exemplo, em uma de suas descrições da Grécia que é comparada com o Sítio. Em uma fala de Dona Benta, personagem que representa a elite agrária brasileira, ela introduz a Grécia Antiga para os demais personagens:

> A Grécia, meus filhos, foi o Sítio do Picapau Amarelo da antiguidade, foi a terra da imaginação às soltas. Por isso floresceu como um pé de ipê. A arquitetura e a escultura chegaram a um ponto que até hoje nos espanta. O pensamento enriqueceu-se das mais belas ideias que o mundo conhece – e deu flores raríssimas, como a sabedoria de Sócrates e Platão... (LOBATO, 1993, p. 383).

E se refere à Hélade tratando-a como moradia mítica dos deuses e também dos monstros gregos, detalhada em uma das falas de Dona Benta dando explicações para as crianças sobre a Grécia Antiga:

> [...] a Grécia antiga, também conhecida como Hélade, que é a Grécia povoada de deuses e semideuses, de ninfas e heróis, de faunos e sátiros, de centauros e mais monstros tremendos, como a Esfinge, a Quimera, a Hidra, o Minotauro. Oh sim, lá é que era a grande Grécia imortal (LOBATO, 1993, p. 378).

Antes de apresentar o monstro Minotauro, o autor descreve muitas aventuras do pessoal do Sítio. No século de Péricles, Dona Benta e Narizinho participam de eventos importantes e de conversas sobre a Grécia e os gregos, tendo em vista propiciar na narrativa um espaço para a análise do passado grego, e assim, fazer a avaliação político-social dos gregos e de sua cultura. Em um trabalho de comparação das manifestações artísticas gregas com as de seu tempo. "A obra faculta ao leitor, assim, o contato com o passado de forma reflexiva [...]" (Ferreira, 2009, p. 429). Essa narrativa tem que ser pensada em seu caráter formativo, o que pode ser observado no decorrer de sua narrativa, por exemplo, ao descrever os deuses desta maneira: "eram os do Olimpo, humanos demais e duma vida muito cheia de escândalos, de modo que os homens de alta inteligência, como Péricles, interiormente se riam deles, considerando-os simples criações da imaginação do povo." (LOBATO, 1993 – vol. 06, p. 390).

Assim, observamos que para a melhor compreensão da narrativa, são utilizadas pequenas críticas sobre a grandeza dos deuses na Grécia Antiga. Desta forma, ele coloca os imortais como criações da imaginação do povo, o que justifica o politeísmo aos brasileiros da elite, ao escrever desta maneira Lobato manipula a captação de sentido, para que o leitor diminua seu estranhamento a este fato, para assim criar uma nova identidade para os deuses. Desta forma, Lobato coloca a ideia do politeísmo de forma mais amena, e já rebate a crítica de que estaria pregando estórias que falam de outros deuses.

Pedrinho, Emília e Visconde de Sabugosa, são os "aventureiros", exceto Visconde, que compõe o grupo para dar explicações eruditas em alguns passos da narrativa. A missão

deste grupo é retornar à Hélade a procura de Tia Nastácia, que anteriormente havia sido raptada pelo monstro grego, Minotauro. Monteiro Lobato envolve outros mitos na narrativa, e descrevem diversos personagens, como a Hidra de Lerna O pastorzinho e alguns deuses , estes são apresentados com muita ênfase, e descritos cuidadosamente na tentativa de passar ao leitor a beleza e a devoção aos deuses por parte dos gregos.

Ao observarem os deuses, os personagens sentem o desejo de conhecer o néctar e a ambrosia, estes são apresentados como o alimento das divindades; para o leitor, a apresentação destes elementos e sua comparação com algo próximo de seu cotidiano produzem empatia com a narrativa. Monteiro Lobato faz essa apresentação por meio da fala de Emília que relata aos demais sua curiosidade em relação a estes alimentos:

> - Vamos subir ao Olimpo para ver os deuses e esclarecer um ponto que nos está preocupando muito, que é saber a verdade a respeito do tal néctar e da tal ambrosia. O néctar eu imagino o que seja – mais ou menos um mel. Já da ambrosia não faço a menor ideia. (LOBATO, 1993, p. 414)

Para Victor Lacerda, o resgate de Tia Nastácia o tempo todo é um pretexto para as aventuras na Grécia Antiga e

> assim, diante da impossibilidade de conseguirem presenciar todas as 'tremendas' façanhas e maravilhas da Grécia mitológica (em um único livro), os personagens finalmente se lembram do motivo pelo qual empreenderam aquela viagem à Hélade: a busca de Tia Nastácia. (LACERDA, 2008, p. 99).

Ao perceberem isso eles buscam informações sobre o local no qual ela poderia estar e assim iniciam a procura pela cozinheira, pois até então, o autor coloca aventuras que são distantes do resgate proposto desde o início da narrativa. Nestas aventuras são parodiados alguns mitos gregos, mas o autor prioriza os mitos do Hércules e do Minotauro, apropriando-se deles e os recontando por meio da paródia.

A apresentação de Hércules para os leitores é fragmentada, em alguns momentos da narrativa, Lobato conta parte deste mito, priorizando as façanhas do herói grego e deixando uma brecha do livro que posteriormente apresentará, como na apresentação dos deuses, onde o autor introduz o mito de Hércules:

> Os deuses do Olimpo estavam a discutir coisas da terra – justamente o caso de Hércules, um dos mais complicados. Hércules, filho de Zeus e duma mortal de nome Alcmena, sempre fora muito protegido de Zeus, e muito perseguido pela deusa Hera, ou Juno, esposa de Zeus. Juno, ciumenta e vingativa, não perdoava o filho de Alcmena. (LOBATO, 1939, p. 423).

Na narrativa, o personagem Pedrinho abre uma brecha na aventura para contar a Visconde e a Emília quem era Hércules. Em sua apresentação, o autor seleciona um dos acontecimentos mais marcantes presentes no mito e o reproduz em forma de diálogo entre os personagens passando para o leitor pequenas características do personagem como a força e principalmente o medo que os demais personagens míticos têm deste:

> Era sim, um bando de centauros, os mesmos que Hércules havia destroçado nas vésperas de sua façanha com o javali do Erimanto. O caso fora assim: indo Hércules em procura do javali, hospedou-se de passagem com o centauro Folo, filho do deus Sileno e duma ninfa dos bosques. Pediu de beber. As sedes de Hércules tinham fama. Folo apontou para um tonel de vinho que era propriedade comum de todos os centauros ali residentes – e o herói foi e bebeu.
>
> - O tonel inteiro?
>
> - Está claro. E vai então e aparecem os outros centauros, e vendo o tonel vazio enfurecem-se e atacam o herói a pedradas e pauladas. A reação de Hércules foi tremenda. Tonteou os dois mais avançados com os irresistíveis golpes de sua maça e perseguiu os outros a flechaços até muito longe dali, encurralando-os na Maléia.
>
> - Que Maléia era essa?
>
> - O lugar onde já se haviam escondido aqueles outros centauros que Teseu e os lápitas bateram. Depois disso não houve centauro que não se pusesse em fuga sempre que Hércules aparecia.
>
> Foi o que sucedeu naquela tarde. Hércules vinha vindo na direção do pântano para combater a Hidra e passara por uma zona de centauros. Assim que o reconheceram, os monstros fugiram no mais desapoderado galope.
>
> Pedrinho, no alto do rochedo, contemplava a maravilhosa corrida. Eram seis formidáveis monstros, num galope lindo.
>
> - Como correm! Veja, Emília, que arrancos dão e como sacodem no ar as cabeças. O nosso mundo moderno é bem sem graça. Imagine um casal destes prodígios lá no Picapau... [...]
>
> - Que pena! – exclamou Pedrinho. – Eu passaria a vida inteira vendo estes centauros em disparada pelos campos. Que maravilha das maravilhas... (LOBATO, 1939, p. 440).

Enfatizar que o bando de centauros fugiu da presença de Hércules reforça ideia de que este personagem, até então ao apresentado para o leitor como um semideus de forma explícita,

é um dos mais conhecidos dentro da mitologia grega e que sua presença é intimidadora, devido o conhecimento de seus feitos.

A apresentação da Hidra de Lerna, assim como de Hércules é feita através do diálogo entre os personagens narrada por Pedrinho, que o engrandece por ser um personagem até então não conhecido pelos leitores, através das narrativas lobatianas

> Que maravilhoso espetáculo! O monstro de sete cabeças estava como que eletrizado, reteso, com as sete línguas numa vibração permanente e os quatorze olhos mais vivos do que diamantes ao sol. Havia ali sete botes armados contra o agressor! Hércules, entretanto, atacou-a sem medo nenhum, como se atacasse um cordeirinho, e foi malhando naquelas cabeças com a sua invencível maça. Notou, porém, que as cabeças destruídas rebrotavam instantaneamente, de modo que por mais que as esmagasse nunca deixava de ter pela frente as mesmas eternas e horríveis sete cabeças. Além disso, os seus movimentos já estavam embaraçados pelas roscas da Hidra: a cauda do monstro enleara-lhe as pernas e as ia apertando como num torno. Para agravamento da situação, surgiu da caverna um horrendo e enorme Caranguejo, que veio ferrar no calcanhar do herói as terríveis pinças... A sétima cabeça, que era imortal, caiu a certa distância, mais viva do que nunca, de língua de fora, a vibrar, com os olhos cheios do fulgor da imortalidade. Contra ela de nada valia o tição de Iolau, porque o que é imortal é também inqueimável. Hércules teve de enterrá-la num buraco bem fundo e colocar em cima um bloco de pedra que o Visconde avaliou em dez mil arrobas. (LOBATO, 1939, p. 442).

No desfecho, o encontro e a luta entre os dois personagens são narradas e atribui a elas um formato de admiração objetivando prender a atenção do leitor e o instigar a continuidade da leitura, visto que as aventuras são, para Lobato, uma das principais formas de levar ao leitor um universo distinto e o coloca em êxtase ao desfrutar desta.

No dicionário da mitologia grega, o personagem mitológico Hércules é definido como "Héracles, [...] o herói mais popular e mais célebre de toda a mitologia clássica. (GRIMAL, 2005, P. 205).

A versão apresentada por Monteiro Lobato é um tanto quanto diferente do apresentado pelo Dicionário da Mitologia Grega, ambos tratam desta luta como parte dos doze trabalhos de Hércules, porém, ao apresentar a Hidra de Lerna, Lobato a descreve contendo sete cabeças, e não aborda o perigo de seu hálito, "que é tão mortal que quem quer que dela se aproxime mesmo durante o seu sono, morreria inevitavelmente." (GRIMAL, 2005, P. 209), assim como relata a presença do caranguejo durante a luta e não após o herói derrotar a Hidra de Lerna.

Na narrativa infantil, o herói é envenenado e também seu companheiro, para se livrarem do veneno as crianças interferem no mito e ajudam Hércules e Iolau obrigando o personagem Visconde a se disfarçar e transmitir as orientações que Zeus havia encaminhado a Pítia através de um mensageiro caso eles a procurassem no Oráculo de Delfos

> E Visconde teve de ir! Teve de descer do alto da pedreira para 'aconselhar' o tremendo herói. Mas o Visconde usou dum estratagema. Refletindo que, se se apresentasse pura e simplesmente diante de Hércules o certo era ser esmagado pelo seu pé como sendo o filho do caranguejo, aproximou-se de modo a não ser visto e, oculto numa fenda, murmurou com voz cavernosa:
>
> - Ide a Delfos, ó grande Hércules! A Pítia vos indicará a planta do Oriente que anula o veneno do monstro.
>
> O Visconde pronunciou essas palavras num tom verdadeiramente impressionante. Hercules ouviu-as e disse a Iolau:
>
> - Salvos estamos, amigo! A perdranceira falou. Mana-nos correr a Delfos e consultar Pítia. Há no oriente uma planta que nos curará [...] (LOBATO, 1939, p. 442).

É comum em grande parte da narrativa, o autor colocar outras razões que levaram os personagens a se aventurarem pela Grécia antiga, e assim em alguns diálogos ele deixa transparecer essa outra versão da importância desta narrativa, por exemplo ao término da luta de Hércules e da Hidra de Lerna, os personagens se vêem sem ter o que fazer ou onde irem:

> - Muito bem – disse Pedrinho. – Fomos felizes. Presenciamos de palanque o tremendo combate de Hércules contra a Hidra de Lerna, coisa que o mundo só sabe pela descrição dos livros. Ajudamos o herói a livrar-se do veneno; mas agora? Que iremos fazer agora? Estamos completamente sem destino.
>
> - Ótimo! – exclamou Emília. – O gostoso é ir andando ao léu para ver o que acontece. Sempre detestei programas. (LOBATO, 1939, p. 442).

Mesmo o livro ser denominado com o nome de um monstro grego, este apenas é citado já ao término da aventura, onde os personagens já não podem mais explorarem as terras gregas, pois a narrativa se encontra por hora prolongada. Não é por coincidência que Lobato faz presente o monstro Minotauro, sua característica é de ser "objeto mental que o leitor domina e com o qual pode interagir, quando desejar, por meio da leitura." (FERREIRA, 2009, p. 434) Assim ele utiliza este personagem para produzir um labirinto de informações aos leitores. Monteiro Lobato apresenta o fio de Ariadne, que é, no mito narrado por Brandão, um

fio do novelo que serviria "para que Teseu pudesse uma vez no intricado covil do Minotauro, encontrar o caminho de volta" (BRANDÃO, 2009, p. 172), como uma linha que Pedrinho traz em seus pertences e que é apresentado em uma das falas de Pedrinho: - "Mas nós sabemos o jeito de entrar e sair: é irmos desenrolando um fio de linha" (LOBATO, 1993, p. 463).

Brandão apresenta o Minotauro como um monstro que todos temem e que é isolado do contato com outras pessoas, é por meio de um acordo entre o rei de Creta e a Cidade de Atenas que o Minotauro é alimentado anualmente, pois, são enviados de Atenas "sete moços e sete moças para serem devorados pelo monstruoso Minotauro, que habitava um labirinto subterrâneo" (BRANDÃO, 2009, p.169). Lobato, porém, desde o início da narrativa, não aborda esta parte do mito, ele apresenta um monstro que rapta a cozinheira em uma festa e que, em nenhum momento do início da narrativa é dito que é o Minotauro, mas o apresenta posteriormente como o culpado pelo rapto. Assim Lobato, ao recontar o mito, coloca Visconde frente a frente com o monstro para pedir informações sobre tia Nastácia, ao voltar ao grupo Visconde apresenta um bolinho que conseguiu roubar do Minotauro. O que permite o reconhecimento, já que o bolinho era de Tia Nastácia. Todos se alegram ao saberem que ela está viva.

Quando os personagens encontram Tia Nastácia, ela, como sempre, estava a trabalhar. É interessante ressaltar que os demais personagens são descritos vivendo aventuras e participando de comemorações gregas e raramente eles se lembram de Tia Nastácia. Ela é sempre citada cozinhando, e a primeira coisa que conta aos garotos é como sentiu saudades e se lembrou de cada um deles. Contudo, esta forma de mostrar a lealdade da cozinheira também pode ser pensada como submissão ao trabalho assim como a obrigação de sempre estar prestando serviços aos demais.

A forma que o autor encontra para que o Minotauro não tenha devorado a Tia Nastácia é por meio dos bolinhos famosos que ela resolve fazer como forma de despedida de seus amigos. "Me lembrei de todos lá do sítio e disse comigo: 'vou fazer pela última vez o que eles mais gostavam tanto'". (LOBATO, p. 465). Com esses bolinhos tia Nastácia alimenta o monstro e se torna sua cozinheira (mas só de bolinhos), e por dias, ele passa a comer apenas

os bolinhos e não mais carne humana como é relatado por Brandão como "tributo simbólico destinado a alimentar o monstro: o sacrifício anual dos jovens inocentes de Atenas. [...]" (BRANDÃO, 2009, p.170).

Após conseguirem encontrá-la, todos retornam à saída guiada pelo fio que deixaram para trás, igual Teseu quando mata o Minotauro. Se analisarmos as duas partes pode-se notar que, antes que Teseu fosse guiado por Ariadne por meio do fio que ela o presenteia, os personagens da narrativa lobatiana já haviam estado no labirinto e tidos na presença do monstro. "Assim, depois que os personagens finalmente encontram Tia Nastácia, o conflito com o Minotauro não chega a ser uma ameaça, já que, por seu estado decadente e sedentário, não seria necessário nenhum tipo de combate físico para vencê-lo [...]" (LACERDA, 2008, p. 105). Diferente do Mito de Teseu que não relata como ele derrota e mata o monstro, mas apenas que consegue sair do labirinto.

A proposta de formação do leitor dentro da narrativa consiste nas diversas citações de tempos e espaços diferentes do cotidiano de quem a lê. Assim "o leitor, por meio da leitura de O Minotauro, talvez aprenda a pensar por si mesmo e a ver, em um mundo onde não há limites entre realidade e fantasia, que, tal como as personagens, pode ser agente de transformação" (FERREIRA, 2009, p. 432). Assim, podemos concluir que Monteiro Lobato, além de parodiar os mitos gregos também transpõe sua cultura e propõe uma nova sociedade embasada na cultura Grega. Na construção da literatura infantil brasileira o recurso as estórias tradicionais gregas requerem a adaptação, por meio da paródia. O caráter sanguinário do mito é aplacado na narrativa lobatiana.

Até agora, tratamos do autor e de como ele apropria-se da mitologia grega, no livro O Minotauro, a fim de apresentar para os leitores uma cultura distinta, assim como de traçar um paralelo comparativo entre a cultura grega e a realidade. Neste próximo capítulo abordaremos as concepções positivistas que Lobato coloca implicitamente em sua narrativa, e como ele utiliza da ciência de Visconde de Sabugosa na tentativa de desmistificar a cultura grega.

CONCLUSÃO

A análise do livro O Minotauro, remete ao pesquisador uma forma distinta de ver a literatura infantil, permitindo conhecer as ideias do autor, compreender suas intenções e principalmente descobrir qual impacto este livro causou na sociedade.

O modelo adotado por Lobato para reescrever os mitos gregos em forma de paródia gera um impacto para a pesquisa, pois fundamenta a intenção do autor em desmistificar a cultura grega e alterar os mitos através de sua apropriação e assim cria um novo universo amalgamando mito, positivismo e literatura infantil em uma mesma narrativa, proporcionando ao leitor mais que uma leitura, uma aventura.

Ao investigar a apropriação da mitologia grega por Monteiro Lobato e a forma com que ele utiliza dos cenários mitológicos para expor aos leitores uma cultura distinta de sua realidade e traçar um paralelo entre elas, pude descobrir mais que a intenção do autor ao escrever narrativas infantis, descobrimos como é importante conhecer parte da história do nosso país, descobrir que nas histórias brasileira há muito mais do que apenas palavras, há a transmissão de valores, assim como a preocupação de alguém em tornar melhor algo que melhoraria muito além de uma época, que seria refletida em toda a sociedade por muitas gerações.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Junito de Souza. Mitologia grega vol. III. Vozes: Petrópolis-RJ, 2009.

COMPANGON, Antoine. O DEMONIO DA TEORIA Literatura e senso comum; Editora UFMG. Belo Horizonte: 2012.

DIEL, Paul. O Simbolismo na mitologia grega. Paul Diel: São Paulo: Attar, 1991.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. No centro do labirinto: o papel do leitor na obra O Minotauro. In; LAJOLO, Marisa & CECCANTINI, João Luís. Monteiro Lobato, livro a livro. Obra infantil. São Paulo: editora UNESP, 2009. p. 427-435.

GRIMAL, Pierre. DICIONÁRIO DA MITOLOGIA GREGA E ROMANA, Bertrand Brasil, 5º Ed. Rio de Janeiro: 2005

LOBATO, Monteiro. MONTEIRO LOBATO – Obras Completas - Vol. 06; São Paulo: editora brasiliense soc. an., 1993.

NUNES, Cassiano. Monteiro Lobato: o editor do Brasil. Contraponto: PETROBRAS. Rio de Janeiro: 2000.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. A Barca de Gleyre, de Monteiro Lobato: origens da literatura infantil brasileira. 32º congresso internacional da IBBY. Santiago de Compostela, 2010.

RIBEIRO JUNIOR, João. O que é positivismo – Coleção primeiros passos, Brasiliense, São Paulo: 1994.

VERNANT, Jean-Pierre. Mito e sociedade na Grécia antiga; 4. ed. Jose Olympio. Rio de Janeiro: 2002.

CULTURA AFRODESCENDENTE, TRADIÇÃO ORAL E ADAPTAÇÕES LINGUÍSTICAS NO LIVRO "HISTÓRIAS DE TIA NASTÁCIA", DE MONTEIRO LOBATO

Aira Cristine de Souza (UEG)

Resumo: A narrativa de Monteiro Lobato destinada ao público infanto-juvenil na Coleção O Sítio do Picapau Amarelo, publicada em 1970, apresenta uma gama de valores culturais distribuídos pelos personagens e em diferentes níveis em cada livro que compõem a coleção. Em "Histórias de Tia Nastácia", observamos a presença da cultura afrodescendente brasileira, em que a personagem através da memória oral herdada de seus antepassados, transmite nas histórias parte da cultura africana. A memória rica em detalhes, as lembranças e a necessidade de recontar exatamente da mesma forma que se ouviu, sem alterar a narrativa, descrevendo com detalhe, trazendo a riqueza do conto e despertando no ouvinte a sensação da presença em cada narração da personagem, desperta no leitor a vontade de mergulhar na leitura, se sentindo parte dos "Picapaus". Ao recontá-las, a personagem evidencia os detalhes, descreve os cenários, mostra quem e como são os personagens da história. Neste artigo, apresentaremos como Monteiro Lobato, no livro "Histórias de Tia Nastácia, utiliza das lendas para a transmissão dos valores culturais e avivar as memórias e tradições orais utilizadas pelos afrodescendentes e como a Editora Brasiliense trata as adaptações do contexto histórico/cultural das tiragens posteriores, refletindo as mudanças para o cenário atual; visto que a cada edição, percebemos alterações na narrativa de adere às necessidades da evolução o contexto cultural brasileiro. Ressaltamos também um paralelo encontrado entre a cultura brasileira e os antigos costumes africanos, refletindo a memória afrodescendente, através das palavras grafadas de Lobato, abordando os pontos forte da narrativa onde o autor evidencia memória afrodescendente, conhecimento popular com transmissão oral, tradição viva e valores pessoais. O ponto chave deste é analisar a narrativa ressaltando os diálogos onde os personagens abordam a memória da tradição oral e a cultura da transmissão de valores pessoais, através das histórias contadas por Tia Nastácia; Traçar um paralelo comparativo entre a linguagem abordada pelo autor na edição de 1970 e suas adaptações linguísticas e culturais nas edições de 1982 e de 1995; sistematizar elementos sobre a memória das tradições representadas pela personagem e a cultura escravista presente nos diálogos da narrativa.

Palavras-chave: Literatura infantojuvenil. Monteiro Lobato. Tradição oral. Memoria cultural e afrodescendentes.

E-mail: aircristine14@gmail.com

Abstract: Monteiro Lobato's narrative aimed at children and adolescents in the O Sítio do Picapau Amarelo Collection, published in 1970, presents a range of cultural values distributed among the characters and at different levels in each book that makes up the collection. In "Histórias de Tia Nastácia", we observe the presence of Brazilian Afro-descendant culture, in which the character, through the oral memory inherited from his ancestors, transmits part of African culture in the stories. The memory rich in details, the memories and the need to recount exactly the way it was heard, without changing the narrative, describing it in detail, bringing the richness of the tale and awakening in the listener the feeling of presence in each narration of the character, awakens in the reader the desire to dive into the reading, feeling part of the "Picapaus". When recounting them, the character highlights the details, describes the scenarios, shows who and how the characters in the story are. In this article, we will present how Monteiro Lobato, in the book "Stories of Tia Nastácia, uses legends to transmit cultural values and revive memories and oral traditions used by Afro-descendants and how Editora Brasiliense treats the adaptations of the historical/cultural context of the print runs later, reflecting changes to the current scenario; since with each edition, we notice changes in the narrative that adheres to the needs of the evolution of the Brazilian cultural context. We also highlight a parallel found between Brazilian culture and ancient African customs, reflecting the Afro-descendant memory, through Lobato's written words, addressing the strong points of the narrative where the author evidences Afro-descendant memory, popular knowledge with oral transmission, living tradition and values personal. The key point of this is to analyze the narrative highlighting the dialogues where the characters address the memory of oral tradition and the culture of transmission of personal values, through the stories told by Tia Nastácia; Draw a comparative parallel between the language addressed by the author in the 1970 edition and its linguistic and cultural adaptations in the 1982 and 1995 editions; systematize elements about the memory of the traditions represented by the character and the slave culture present in the narrative dialogues.

Keywords: Children's Literature. Monteiro Lobato. Oral tradition. Cultural memory and Afro-descendants.

A Literatura pode ser definida como uma transfiguração do real, contada através da escrita e que descende do termo em latim *littera*, que significa letra e que se remete a ler e escrever de forma correta**,** ela pode ser uma arte, uma profissão, um conjunto de produções, entre outros. A literatura como arte, expressa os sentimentos do autor, suas expectativas, e principalmente, retrata a sua visão sobre o mundo ao qual este se insere.

De acordo com Compagnon "a literatura varia consideravelmente segundo as épocas e as culturas" de uma determinada região. E que no ocidente, na acepção moderna, ela

"aparece no século XIX, com o declínio do tradicional sistema de gênero poético, perpetuando desde Aristóteles. Para ele, a arte poética [...] compreendia, essencialmente, o gênero *épico* e o gênero *dramático* [...]" (COMPAGNON, 2012, p. 32). Com o passar do tempo, a literatura foi abandonando os versos e passou a adotar a prosa. O sentido moderno da literatura é associado ao romantismo, mas não deixa de ser orientada por sua relação com a nação e com a história.

No Brasil a inserção da literatura só teve vigor a partir DE século XIX, embora tardia, devido à colonização e a censura decorrente do Segundo Império, a maiores partes dos textos literários eram traduções de textos europeus e que só eram adquiridos pela população de classe alta brasileira. Mesmo com essas dificuldades os autores brasileiros não deixaram de tentar expor suas escritas e a partir de então, a literatura brasileira ganhou espaço na nação e, com isso, diversos profissionais voltados para a escrita, como professores, advogados, jornalistas, intelectuais e outros, passaram a publicar seus ensaios, poemas e demais formas de literatura, apresentando as diversidades de gêneros dentro da literatura brasileira.

A semana da Arte moderna trouxe para o Brasil, a literatura de vanguarda e junto com ela, uma nova visão da arte literária, a partir de então a literatura brasileira passou por um movimento crescente e este se estende até os dias de hoje.

A literatura infantil só surgiu decorrente da preocupação com o conceito de criança, que até então era caracterizada por ser uma miniatura do adulto. A preocupação com os cuidados e a atenção voltada para a educação, com isso no final do século XVII e em todo século XVIII desencadeou a necessidade de criar uma literatura direcionada às crianças, assim ela se instalou em todas as nações dando origem à literatura infanto-juvenil.

A literatura destinada às crianças era baseada em contos que agregam valores sociais e que estavam, estão, impregnadas de conceitos que caracterizam os padrões nos quais as crianças deveriam se inserir de acordo com a sociedade. A principal intenção dos autores, voltados para a literatura infantil, era a de ensinar as crianças através dos livros, visto que a literatura era uma das principais disciplinas voltadas para a formação das crianças.

No Brasil, a inserção da literatura infantil se deu com a finalidade de atender as necessidades de um país, que estava em transformação decorrente da Proclamação da República, e assim

> o passado brasileiro alimentou a temática da literatura infantil até a metade do século XX, cuja finalidade era o de reforçar o sentimento patriótico e também servir de exemplo, representando modelos de ação para as crianças que seriam responsáveis pela ordem social no intuito de atingirem o progresso. (OLIVEIRA, 2006, p. 68)

Desta forma, a necessidade de se aplicar na educação, temas literários voltados para as crianças, se tornou indispensável, colocando nela, todas as expectativas de um país modernizado.

A literatura infantil se enraizou no Brasil no fim do século XIX e começo do século XX, onde as obras literárias procuravam descrever um país exuberante e com riquezas naturais de grande valia. A maioria das obras que circulavam no país eram traduções estrangeiras, principalmente as vindas da Europa e todas com linguagens de difícil entendimento para as crianças, os principais tradutores destes textos eram

> Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel, que se encarregaram de traduzir e de adaptar obras para o público infantil brasileiro. Dentre algumas obras podemos destacar os clássicos de Grimm, Perrault e Andersen, divulgados nos *Contos da Carochinha* (1894), nas *Histórias da avozinha* (1896) e nas *Histórias da baratinha* (1896), todos assinados por Figueiredo Pimentel, além de *Contos seletos das mil e uma noites* (1882), *Robinson Crusoé* (1885), *As aventuras do Barão de Münchhausen* (1888), dentre outras obras traduzidas por Jansen. (KAPPEL, 2010, p. 15)

a dificuldade em compreender a linguagem dos contos, assim como de despertar o interesse do público infantil, despertou em Monteiro Lobato, até então já conhecido da população brasileira, o desejo de apropriar-se dos contos, lendas e da mitologia grega para reescrever a literatura infantil brasileira, adequando a linguagem das narrativas para as crianças e conquistando grande parte delas para as aventuras traduzidas em literatura infantil.

Nesta época, os meios de comunicação não eram desenvolvidos e o modernismo encontrava-se em evidência, favorecendo assim sua introdução na literatura brasileira, visto

que em sua trajetória de vida, um de seus principais objetivos era de acrescentar no desenvolvimento do país.

Descendente de família nobre, Monteiro Lobato se popularizou por seus escritos e narrativas que desde muito jovem já publicava. Natural de Taubaté (SP) nasceu "em 18 de abril de 1882, filho do fazendeiro José Bento Marcondes Lobato e Olímpia, filha de Joaquim Francisco Monteiro, também fazendeiro" (NUNES, 2000, p. 5). Foi criado durante toda a infância na fazenda. Estudou na Academia de Direito de São Paulo, no Largo de São Francisco.

Em sua trajetória de vida, Lobato adquiriu diversas profissões: "escritor, editor, tradutor, crítico de arte, empresário, fazendeiro, sendo que suas marcas mais fortes foram deixadas no campo literário e editorial" (MOTA, 2010, P. 22). Com isso, suas ações tornaram-se precursoras no mercado editorial brasileiro, adquirindo ao final da década de 1910 a *Revista Brasil (1917)* e logo depois fundou a *Monteiro Lobato e Cia,* a primeira editora brasileira. Seu empreendimento desenvolveu-se rapidamente e assim "as atividades como escritor e editor levaram Monteiro Lobato a ocupar o centro do campo intelectual brasileiro na passagem da década de 1910 para a década de 1920" (MOTA, 2010, P. 24). Sua dedicação às traduções européias da literatura infantil tem início em 1907, quando o autor, após ser nomeado promotor público, transfere-se para Areias, cidade do interior paulista, e colaborar na imprensa local.

Autor de diversas obras direcionadas ao público adulto, mas também outras ao público infanto-juvenil, e que se eternizou como o criador da saga *O Sítio do Picapau Amarelo.* Em seus livros, Lobato discute diversos assuntos, entre eles saneamento, saúde e política.

Durante seu legado, escreveu obras que traduziam as suas "preocupações que não se resignava ao conservantismo imobilista nem ao atraso ou primitivismo que às vezes marcam a nossa história" (NUNES, 2000, p. 31). Ele se preocupava com o futuro da nação e, em suas escritas, concentrava seu desejo por mudança no país. Não satisfeito com a nação, devido à reação dos parlamentares ao mandar prendê-lo após fazer campanha pela exploração de

minérios brasileiros, muda-se para Argentina e posteriormente para os Estados Unidos, atuando como agregado comercial. De acordo com Nepomuceno "O contato com culturas diferentes foi decisivo para a sua análise a respeito do Brasil, identificando nelas aspectos indicativos de progresso, ausente, porém, em nosso país." (NEPOMUCENO, 2005, p. 18) Desse modo, podemos compreender que, ao mesmo tempo em que Lobato busca denunciar e criticar as atividades sociais, também procura repensar a realidade brasileira a partir de seus problemas que clamam por solução.

A narrativa lobatiana, "produzida durante as décadas de 1920, 1930 e 1940, pode ser pensada como uma aplicação de suas propostas para a nossa afirmação cultural" (LACERDA, 2008, p. 10). Inicialmente o autor posicionava nas rodas intelectuais paulistas como um crítico de arte, e apresentava propostas para o desenvolvimento da arte nacional, tendo como um dos pontos principais o distanciamento da cópia dos modelos europeus e embasando-se nos diversos temas como natureza, sociedade, ou cultura popular brasileira. Foi considerado pelos críticos, como percursos da literatura infantil brasileira, tendo destaque nesta área até hoje, sendo inserido da educação e também a cultural brasileira.

Através das palavras grafadas, Lobato ganha espaço na sociedade, sua história na literatura brasileira dá-se, portanto, num plano mais complexo do que de se um simples escritor, ele escreve inúmeras obras em formas de protestos nacionais, e cria personagens que representam o povo brasileiro, como Jeca Tatu, Mr. Slang e outros; O autor aposta nas mudanças futuras, e para isso dedica-se a escrever para as crianças, acreditando que através delas, ele pode mudar o pensamento da nação.

Com o país em plena revolução em busca pela modernidade, encontrou-se a necessidade de, assim como na Europa, apresentar uma literatura voltada para o público infanto-juvenil que ainda não era tão aberta, e a grande maioria dos livros que as crianças tinham acesso eram traduções européias, a figura de Monteiro Lobato, já conhecida como escritor de livros dotados de protestos por mudança, se torna pública voltada para a literatura infantil onde

> apresentava uma proposta desenvolvimentista para o Brasil. O progresso é a categoria central que percorre toda sua obra. Seus livros provocaram muita polêmica porque objetivam a formação de cidadão, despertando nas crianças a curiosidade intelectual e a atitude crítica, são livros questionadores e desmistificadores da autoridade. (OLIVEIRA, 2006, p. 64).

Monteiro Lobato ao destinar suas escritas para as crianças utiliza da paródia[10] como forma de mesclar a realidade à fantasia fazendo com que a cada novo livro, as crianças possam aprender mais e conseguirem assimilar seu dia a dia com as histórias do Sítio.

Sua intenção de proporcionar para as crianças uma nova concepção de mundo através da relação das narrativas com seu dia a dia faz com que o autor inove em seus livros possibilitando os leitores outra comparação, está entre os livros traduzidos vindos da Europa com suas narrativas que, além de serem escritas com a linguagem do país, ainda tinha relação com a realidade dos leitores.

Para elas terem maiores acesso aos seus livros, Lobato se empenhou em distribuí-los nas escolas e assim conseguiu atrair os olhares dos pequenos leitores para o mundo do Sítio do Picapau Amarelo, onde as lendas, os contos clássicos e a mitologia grega se misturam à fantasia. Ele tinha o propósito de fazer do Sítio um lugar onde as crianças pudessem aprender e assimilar a realidade através da imaginação. Desta forma, "a escrita endereçada à infância, se fundaria, então, não apenas na descrição da realidade, mas também na sua crítica pela construção da fantasia. O autor estabelece o recurso à imaginação como um dos traços marcantes desta escrita" (PEREIRA, 2010, p. 5).

fazendo com que os leitores encontrassem em seus livros a magia da imaginação e a colocasse em confronto com a realidade, isto porque o autor não se limita a encontrar fronteiras entre o que é parodiado com o de origem, como na reescrita de O Minotauro, no qual Lobato faz suas apropriações escrevendo diversas partes distintas das já conhecidas.

A iniciativa de Lobato em criar o Sítio pode ser resumida na sua intenção de proporcionar às crianças uma leitura prazerosa e envolvente, que relacione a narrativa com o

[10] A definição moderna de paródia a denomina como uma forma de repetição que inclui diferença, imitação com distância crítica, cuja ironia pode beneficiar e prejudicar ao mesmo tempo, o que rebate as críticas, mostrando a paródia não como simples apropriação de um texto, e sim a construção de um novo (SILVA, 2009, p. 28).

cotidiano dos leitores. O Sítio do Picapau Amarelo pode ser considerado como um país onde as crianças se mudam para viverem aventuras surreais e apaixonantes, junto com os personagens principais da narrativa e que foi inspirado na infância de Lobato que em sua maior parte se deu na fazenda.

Cada componente do Sítio foi criado por ele para dar mais veracidade à trama, e se confundem com a sociedade na qual o autor se insere, com a divisão das classes sociais e o emprego de cada função destinada a cada personagem.

Na saga *O sítio do Picapau Amarelo,* Monteiro Lobato apresenta seis principais personagens, e estes estão presentes em toda narrativa distorcida pelo autor. A presença de cada um deles marca uma característica da sociedade brasileira da época na qual a narrativa foi escrita.

A personagem que retém a maior parte do conhecimento é Dona Benta, representada por uma senhora, avó de duas crianças e que, a todo o momento, está pronta para ensinar as crianças sobre diversos assuntos, entre eles geografia e literatura. É dona do Sítio onde todas as narrativas acontecem e através de suas histórias, explora o imaginário das crianças assim como estimula a criatividade. A presença dela na literatura lobatiana se dá, para a representação da classe letrada brasileira, dotada de sabedoria e de modernidade. Para o autor, "Dona Benta é o adulto que aprende com a imaginação criadora das crianças, admitindo as novidades que vão modificando o mundo." (LOBATO, 1939, p. 432). Apesar de sempre estar envolvida com as aventuras das crianças, Dona Benta não deixava de ser a autoridade em situações de necessidades e principalmente de perigo.

A outra adulta que compõe a trama é Tia Nastácia, a faz-tudo do Sítio, ela é mais conhecida por seus dotes culinários e além de alimentar todos do Sítio, também cuida da instigar a imaginação deles com os contos e histórias populares, entre os personagens, ela é a de menor conhecimento e é considerada por Lobato "o adulto sem cultura que vê no desconhecido o mal e o pecado" (LOBATO, 1939, p. 436), ela representa o povo, a parte da nação que não possui estudo, mas que faz parte significativa da história do Brasil, recontando as histórias populares.

As crianças, Narizinho e Pedrinho "são o eterno espírito infantil, abertos a tudo, desejando ser felizes, confrontando suas experiências com o que os mais velhos dizem e nunca deixando de acreditar no futuro". (LOBATO, 1939, p. 437) Narizinho é uma menina que se chama Lúcia, e que vive com sua avó no Sítio, ela vive grandes aventuras com a turma do Sítio e representa a valorização da criança com suas atitudes e também com a liberdade que recebe de sua avó para explorar o mundo junto com os demais personagens. Pedrinho é um menino que, assim como Narizinho, gosta muito de aventuras, juntos, eles viajam no tempo, descobrem um mundo distinto do Sítio além de aprenderem com as lições de sua avó.

Os personagens fictícios Emília e Visconde de Sabugosa foram feitos por Tia Nastácia e são apresentados como seres de muita importância para a narrativa. Emília é uma boneca de pano que é caracterizada por dizer tudo o que pensa e por ter idéias que muitas vezes salvam os demais personagens de apuros. Visconde é um boneco feito de sabugo de milho que é dotado de conhecimentos científicos, que só acredita nos fatos comprovados cientificamente e, por ser considerado "consertável", é colocado para enfrentar os maiores perigos das aventuras.

Esses seis personagens são os principais da narrativa e que em toda a trama se identificam com os leitores, despertando neles os mais diversos sentimentos, dentre eles os de curiosidade, aventura e também de paixão pelo tal País do Sítio do Picapau Amarelo.

Ao se pensar na literatura infantil brasileira, surgiu a necessidade de transmitir os conceitos sociais para as crianças através da linguagem grafada, com a inserção da literatura infantil nas salas de aula, onde as crianças tiveram mais acesso a estas obras, que em um primeiro momento eram voltadas apenas para a cultura brasileira, retratando as lendas, as divisões de classes sociais e também o coronelismo, as escolas já davam início a este trabalho de utilizar a leitura para o desenvolvimento social das crianças, moldando seu pensamento na busca de gerir uma sociedade futura com padrões e normas sociais pré estabelecidas.

Tanto a sociedade da época fez que, as obras lobatianas eram distribuídas gratuitamente nas escolas; para que as crianças

> tivessem maiores acesso aos seus livros, Lobato se empenhou em distribuí-los nas escolas e assim conseguiu atrair os olhares dos pequenos leitores para o mundo do Sítio do Picapau Amarelo, onde as lendas, os contos clássicos e a mitologia grega se misturam à fantasia. Ele tinha o propósito de fazer do Sítio um lugar onde as crianças pudessem aprender e assimilar a realidade através da imaginação. (SOUZA, 2014, p. 16)

Por se tratar de um autor de grande representação na literatura brasileira, suas obras estão sempre presentes no imaginário Infantil, as alterações feitas pelas editoras para que a linguagem da literatura pudesse ser facilmente compreendida pelas crianças e adolescentes reforça o intuito de adaptar-se ao contexto social da época de sua publicação. A preocupação em sempre entender essas necessidades fica evidente, pois a partir de uma determinada edição, os livros passam a conter rodapés explicando o significado de palavras que entram em desuso ou simplesmente são substituídas, assim como as normas ortográficas que são fortemente respeitadas nas edições e as formas de tratamento.

Com este propósito, a literatura brasileira a cada dia ganha mais força para sua inserção no desenvolvimento educacional das crianças e espaço nas escolas para um trabalho mais sistematizado e dirigido em relação a sua utilização no ensino e aprendizagem.

Atualmente muito se tem debatido sobre os "contras" que Monteiro Lobato trás em suas escrita, mas olhando por um outro ângulo podemos perceber um desbravador da literatura brasileira que, mesmo após falir-se por inúmeras vezes, deixou contribuições inerentes para a cultura do nosso país, como livros de origem brasileira (visto que foi pioneiro na editoração em nosso país), ativista da causa do petróleo de solo brasileiro e fundador de uma das primeiras companhias de prospecção nacional, primeiro autor de literatura infantil brasileiro e também a publicar literatura com ilustrações coloridas entre diversas outras brilhantes façanhas.

Era muito nacionalista, criticava muito a falta de valorização para a cultura brasileira, fez campanhas pela nacionalização pelo petróleo e se dispunha a falar diretamente com o presidente sobre as causas brasileiras. Por outro lado, era extremamente racista, podemos encontrar em seus relatos, obras e entrevistas que ele defendia explicitamente o racismo e a separação de classes.

Em vida, se demonstrava desinquieto, teve alguns de seus livros listados em *Index Librorum Prohibitorum* (lista de livros proibidos pela igreja católica) apaixonado pelos livros e pelas artes, deixou registrado muitas cartas, artigos, livros e entrevista; após sua morte ainda contribui muito para a nação pois foi criado, em sua homenagem, o Museu Histórico Folclórico e Pedagógico Monteiro Lobato na cidade de Taubaté-SP, que por sua vez veio a se tornar a Capital Nacional da Literatura Infantil; além de ter sua obra original "Coleção O Sítio do Picapau Amarelo" reeditada e publicada por inúmeras vezes, recontada em seriados televisionados e peças teatrais.

Desde sua primeira publicação infantil como título A Menina do Nariz Arrebitado, percebeu sua inclinação para o imaginário infantil e propôs em suas obras adaptações de diversas outras narrativas europeias, tomando-as por paródia para que, em suas aventuras, as crianças tivessem acesso a outras literaturas como os contos de fadas, mitologia grega, anedotas e folclore populares brasileiros, mas também conhecimentos específicos como geografia, gramática, aritmética...

> Com Narizinho Arrebitado lança o SÍTIO DO PICAPAU AMARELO e seus célebres personagens. Através de Emília diz tudo o que pensa; na figura do Visconde de Sabugosa critica o sábio que só acredita nos livros já escritos. Dona Benta é o personagem adulto que aceita a imaginação criadora das crianças, admitindo as novidades que vão modificando o mundo, Tia Nastácia é o adulto sem cultura, que vê no que é desconhecido o mal, o pecado. Narizinho e Pedrinho são as crianças de ontem, hoje e amanhã, abertas a tudo, querendo ser felizes, confrontando suas experiências com o que os mais velhos dizem mas sempre acreditando no futuro. (monteiro lobato)

A formação crítica do leitor era um dos pontos primordiais em suas obras. Em diversas falas os personagens deixam claro a visão do autor sobre diversos pontos como quando Dona Benta, em uma conversa com Teodorico diz que

> A riqueza que quero para meus netos, compadre, é uma que eles possam guardar onde ninguém a furte: na cabeça. Por que a riqueza em bens e dinheiro me lembra dinheiros de sacristão, que cantando vêm e cantando vão. [...] A riqueza material é areia do deserto: ora se acumula aqui, ora ali, conforme sopram os ventos. Mas quem tem a riqueza no miolo, ah, essa está garantido contra todos os azares da vida (LOBATO, 1973, p. 100).

Monteiro Lobato se preocupava em formar adultos que fossem capazes de ter sensibilidade pelos problemas nacionais, que se importassem com as riquezas do país e que fossem capazes de ter pensamentos críticos e conhecimento de diversos assuntos. De acordo com Zilberman,

> Da sua obra criativa e, ao mesmo tempo, respeitadora das peculiaridades do mundo da criança, não se deve omitir igualmente o ângulo pedagógico: Lobato sempre teve em mente a formação de seu leitor, visando dotá-lo de uma certa visão do real e da circunstância local, assim como de uma norma de conduta. (2003: p. 147)

Ao criar os personagens do Sítio do Picapau Amarelo, o autor enche sua obra com aventuras, descobertas e emoções que envolvem o leitor, de forma a atraí-lo e o tornar parte da aventura. Suas narrativas se tornaram

> [...] um importante subsídio para a compreensão de mundo por parte da criança: ela ocupa as lacunas que o indivíduo necessariamente tem durante a infância, devido ao seu desconhecimento do real; e ajuda-o a ordenar suas novas experiências, frequentemente fornecidas pelos próprios livros (ZILBERMAN, 2003, p. 49).

A divisão dos personagens entre adultos e crianças proporciona a interação de um ambiente família e real, levando em consideração a época em que a obra original foi lançada. Por outro lado, a presença do negro em sua narrativa é considerada atualmente como pejorativa. De acordo com Melo, "a Tia Nastácia representa a cultura e a sabedoria populares, resgate da oralidade; narra contos populares aos moradores do Sítio". (2009)

Compondo um dos personagens principais da obra literária, Tia Nastácia é apresentada como a cozinheira do sítio, mas também cuida das crianças, da casa e por suas mãos nasceu a boneca falante. Tratada hora com respeito hora com abuso, ela dá vida ao folclore brasileiro no 11º livro da coleção. Segundo Campos ela "é um poder que representa a presença da cultura e saber populares, um saber mágico, empírico, fruto do conhecimento da vida pelo seu exercício real." Em quase todas as aventuras ela proporciona a ajuda necessária, com materiais ou explicações. "É o personagem que exerce uma espécie de cumplicidade com as crianças. Traz consigo as lendas, as histórias, as crenças, a cozinha maravilhosa, os remédios caseiros, as ervas medicinais, etc." (CAMPOS, 1986, p. 139).

Ao perceber a riqueza cultura que esta personagem proporciona na literatura, podemos analisar que o contexto social da época em que a obra original foi publicada não ameniza as expressões racista que o autor adiciona na coleção, visto que, sendo uma obra voltada para o público infanto juvenil, suas teorias influenciaram diversos leitores.

Ao evidenciar com tanta ênfase as classes sociais brasileiras da época, lobato faz com que as adultas principais da obra sejam completamente opostas, segundo Lajolo, Lobato "reproduz a história encenando a situação de narração e recepção, pondo, em confronto a cultura negra do qual, no caso, Tia Nastácia é legítima porta-voz e a modernidade branca, à qual dão voz tanto as crianças como Dona Benta" (1993, pág. 175)

O racismo, a desvalorização de classes e também a visão escravista representadas por Tia Nastácia, que na obra original simboliza também a ignorância, o analfabetismo e o subemprego presente na sociedade brasileira da época.

A oralidade é apresentada de duas formas na coleção, com as histórias lidas e as histórias narradas. Nas leituras, "Dona Benta não só traduz a história, mas também explica certos termos intraduzíveis" diferente de Tia Nastácia, as histórias contadas por ela são dos livros da biblioteca contextualizando a "narrativa e instaura alternativas para que, durante a leitura oral, se crie uma participação compartilhada por um grupo que ouve a leitura de forma atenta e interessada. (VIEIRA, 2008 p.175)

Por outro lado, Tia Nastácia representa a tradição oral, resgata a memória viva das histórias passadas de geração em geração. O livro "Histórias de Tia Nastácia" apresenta para o leitor a forma como a narrativa oral era transmitida, "representados nas pessoas de negros velhos e negras velhas que contavam aos filhos dos senhores de engenhos as histórias dos antepassados, resgatadas da tradição oral ou do imaginário popular". A presença marcante da personagem neste livro faz com que o leitor conheça a cultura afrodescendente, onde "muitos não tinham nome de família, mas representavam a figura dos tradicionais griots, importantes na transmissão e manutenção da memória coletiva." (COSTA, 2009, pág.150)

A forma como o autor explica para o leitor as histórias, contadas por Tia Nastácia, é simplória e vaga:

> - As histórias que correm entre nosso povo são reflexos da era mais barbaresca da Europa. Os colonizadores portugueses trouxeram estas histórias e soltaram-nas por aqui - e o povo as vai repetindo, sobretudo na roça. A mentalidade de nossa gente roceira está ainda muito próxima da dos primeiros colonizadores.
> - Por que, vovó?
> -Por causa do analfabetismo. Como não sabem ler, só entra na cabeça dos homens do povo o que os outros contam - e os outros só contam o que ouviram. A coisa vem assim num rosário de pais a filhos. Só quem sabe ler e lê os bons livros, é que se põe de acordo com os progressos que as ciências trouxeram ao mundo (LOBATO, 1952, p.85)

CONCLUSÃO

Esta pesquisa nos levou a uma profunda reflexão sobre os valores agregados à sociedade e a forma com a qual eles são passados de geração em geração.

Por meio desta podemos analisar como Monteiro Lobato se preocupou com a transmissão destes valores e como ele acrescentou à sua narrativa seus conceitos e os transmitiu de forma oculta, porém sem confundir o leitor.

Para os leitores, a pessoa de Lobato representou um marco na história do país, e as crianças possuíam um contato direto com ele que o incentiva a expor suas idéias e suas fantasias através da narrativa, e para ele, transmitir valores sociais através de seus livros, ajudaria a transformar o país e o tornar mais moderno.

Infelizmente, obra original apresenta traços racista e isto já se foi debatido por diversos pesquisadores, sobre esse tema não se abre discussões opostas, segundo Barthes (2002) “a luta contra o estereótipo e seu reino é a tática mais segura para evitar que o discurso se enraíze nas tentações do autoritarismo” (page.11). Mediante a isto, vale ressaltar que as obras sofreram inúmeras adaptações que devem ser levadas em conta em relação à escala deste material, visto que essas alterações contribuem para o desenvolvimento crítico do leitor e mudança do contexto original da narrativa.

uma percepção importante que se foi observado com a análise mais crítica deste material é que o autor visa ampliar o conhecimento das crianças e jovens através de personagens marcantes, como é “Tia Nastácia” que expõe sua cultura e memória através das

anedotas contadas para os demais Picapaus. e que é explícito que a personagem Tia Nastácia representa a memória da cultura afrodescendente e escravista no Brasil, exemplo disto está descrito na explicação de Pedrinho:

> - As negras velhas - disse Pedrinho - são sempre muito sabidas. Mamãe conta de uma que era um verdadeiro dicionário de histórias folclóricas, uma de nome Esméria, que foi uma escrava de meu avô. Todas as noites ela sentava-se na varanda e desfiava histórias e mais histórias.
> Tia Nastácia é o povo. Tudo o que o povo sabe e vai contando de um para outro, ela deve saber. Estou com o plano de espremer Tia Nastácia para tirar o leite de folclore que há nela. (Lobato, 1970, p. 110).

Lobato apresenta as críticas voltadas para a personagem, com uma linguagem ofensiva e, em determinados momentos, subjetiva.

O impacto que a obra gerou e ainda gera nos dias atuais é notório, porém assim como o modo de conversar informalmente, ou seja, a linguagem popular, sofre mudanças de forma contínua, percebeu-se que por se tratar de uma literatura infanto juvenil, as alterações na linguagem favorecem que os livros possam se perpetuar, pois promove a compreensão da narrativa em sua totalidade, assim como descreve Eagleiton (2001, p. 17):

> Todas as obras literárias, em outras palavras, são "reescritas", mesmo que inconscientemente, pelas sociedades que as leem; na verdade, não há releitura de uma obra que não seja também uma "reescritura". Nenhuma obra, e nenhuma avaliação atual dela, pode ser simplesmente estendida a novos grupos de pessoas sem que nesse processo, sofra modificações, talvez quase imperceptíveis. E essa é uma das razões pelas quais o ato de se classificar algo como literatura é extremamente instável

Para finalizar, acrescentamos que, independente do contexto, a melhor forma de se conhecer as possibilidades que as obras lobatianas podem ser usadas na educação, é trazendo os conceitos já defendidos e mostrando que o tempo e o conhecimento podem diferenciar as opiniões, mas que Lobato jamais poderá ser descartado da literatura brasileira e da literatura infanto juvenil brasileira, pois se hoje temos tantos autores e obras belíssimas, sem dúvidas Monteiro Lobato tem parcela importante neste sucesso.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira**. Melhoramentos: São Paulo, 1968.

BIGNOTO, Cilza Carla. **Personagens infantis na obra infantil e na obra adulta de Monteiro Lobato**. Relatório de pesquisa. (mimeo) Unicamp/ Fapesp. 1997-1998.

BRASIL, Padre Sales. **A Literatura Infantil de Monteiro Lobato ou Comunismo para crianças**. Bahia: Progresso Editora, 1957.

CAMPOS, André Luiz Vieira de **A república do Picapau Amarelo**: uma leitura de Monteiro Lobato, São Paulo: Martins Fontes. 1986.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto,2011.

CATROGA, Fernando. **Os passos do homem como restolho do tempo**: memória e fim do fim da História. Lisboa: Almedina, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira (1882/1982)**. São Paulo: Quíron, 1983.

COSTA, Adriana Silene. Peter Pan lido por Dona Benta. In Lajolo, Marisa; Ceccantini, João Luis (Orgs). **Monteiro Lobato, livro a livro**: Obra Infantil. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.p.171-183

DIEHL, Astor Antônio. **Memória e identidade**: perspectivas para a História. In. Cultura historiográfica. Bauru: EDSUC, 2002

EAGLETON, Terry. **Teoria literária**: uma introdução. Martins Fontes: São Paulo.

FERNANDES, Florestan **A integração do negro na sociedade de classe**. São Paulo: Ática. 1978.

FREYRE, Gilberto, **Casa-grande&Senzala**. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

GOMES, Heloísa Toller **As marcas da escravidão**. RJ: Ed. UERJ 1994.

GOMES, Heloísa Toller **O negro e o romantismo brasileiro**. SP: Atual editora. 1988.

HAMPATÉ BÂ A. A tradição viva. In: KIZERBO, J. **História Geral da África**: Metodologia e pré-história. São Paulo: Ática, Paris: UNESCO, 1982. P.167-212.

IANNI, Octávio **Escravidão e racismo**. São Paulo: Hucitec, 1978.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo** São Paulo: Editora Ática.

LAJOLO, Marisa e Zilberman, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias SP. Editora Ática.

LIMA, Nei Clara de. **Narrativas orais:** uma poética da vida social. Brasília: Ed.UNB, 2003.

LOBATO, Monteiro. **A Barca de Gleyre.** 1º e 2º Tomos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1955.

LOBATO, Monteiro. **Obras Completas** vol. 03. 1º ed. São Paulo: Brasiliense.

LOBATO, Monteiro. **Obras Completas** vol. 03. 12º ed. São Paulo: Brasiliense.

LOBATO, Monteiro. **Obras Completas** vol. 03. 32º ed. São Paulo: Brasiliense.

PENTEADO, José Roberto Whitaker. **Os filhos de lobato**: o imaginário infantil na ideologia do adulto. São Paulo: Dunya Editora, 1997.

PINSKY, Jayme. **A escravidão do Brasil**. São Paulo: Global. 1985.

RÜSEN, Jörn. Pode-se melhorar o ontem? Sobre a transformação de passado em história. In: org. Marlon Salomon (Org.) **História, verdade e tempo**. Chapecó: Argos, SC: 2011, p. 259-290.

SANDRONI, Laura. **De Lobato a Bojunga**. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

SOUZA, Gloria Pimentel Correia Botelho de. **A Literatura Infanto-Juvenil Brasileira Vai Muito Bem, Obrigada!** São Paulo: DCL, 2006.

VASCONCELOS, Zinda Maria Carvalho de. **O universo ideológico** da obra infantil de Monteiro Lobato. S. Paulo: Traço Editora 1982

VIEIRA, Adriana Silene. O livro e a leitura nos textos de Lobato. In.: **Lendo e escrevendo Lobato**. LOPES, Eliane Marta Teixeira; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 11 ed. rev.,atual. e ampl. – São Paulo: Global, 2003.

EDUCAÇÃO PERMANENTE E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: leitura crítica da BNC-Formação

PERMANENT EDUCATION AND TEACHING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: critical reading of BNC-Formação

Alessandra Pereira Pedroso (Unisinos)
Pâmela Franciele Nunes Cuty (Unisinos)
Maria Cláudia Dal'Igna (Unisinos)

Resumo: Neste artigo identificamos, descrevemos e analisamos a educação permanente, vinculada à docência na etapa de Educação Infantil. Para tanto, assumimos como objeto de análise a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2019. Este documento estabelece diretrizes para os processos de formação inicial e continuada de professores e professoras, e está organizado a partir de três eixos: conhecimento, prática e engajamento. Neste artigo, nos dedicamos a analisar de forma detalhada o terceiro eixo referido, o qual propõe o engajamento das/dos docentes em sua formação e sua carreira profissional. A leitura crítica que desenvolvemos problematiza os sentidos atribuídos ao engajamento na BNC-Formação e está fundamentada nos estudos em docência e na perspectiva pós-estruturalista. Para realizar essa leitura crítica, articulamos duas pesquisas de Mestrado em andamento (PEDROSO, 2021; CUTY, 2021), vinculadas a uma terceira pesquisa coordenada pela professora Maria Cláudia Dal'Igna (2017-2024). Os resultados parciais apontam a educação permanente dentro das escolas, em serviço, como uma alternativa à padronização da docência constituída pela BNC-Formação (DAL'IGNA; SCHERER; SILVA, 2020). Além disso, outro resultado encontrado no exercício analítico permite compreender a educação permanente como um movimento potente que pode construir um ethos de formação (DAL'IGNA; FABRIS, 2015) no contexto de cada rede de ensino e/ou instituição e qualificar o exercício da docência na Educação Infantil.

Palavras-chave: Formação continuada. Formação permanente. Docência. Educação Infantil. BNC-Formação.

Abstract: In this article we identify, describe and analyze permanent education, linked to teaching in the Early Childhood Education stage. For this purpose, we assume as object of analysis the Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), approved by the Conselho Nacional de Educação (CNE) in 2019.

E-mail: pedroso.alessandra2012@gmail.com, pamelacuty@hotmail.com e mcdaligna@hotmail.com

This document establishes guidelines for the processes of initial training and continuing education of male and female teachers, and is organized around three axes: knowledge, practice and engagement. In this article, we are dedicated to analyzing in detail the third axis mentioned, which proposes the engagement of teachers in their training and professional career. The critical reading that we developed problematizes the meanings attributed to engagement in BNC-Training and is based on studies in teaching and on a post-structuralist perspective. In order to carry out this critical reading, we have articulated two Masters researches in progress (PEDROSO, 2021; CUTY, 2021), linked to a third research coordinated by Professor Maria Cláudia Dal'Igna (2017-2024). The partial results point to permanent education within schools, in service, as an alternative to the standardization of teaching constituted by BNC-Formação (DAL'IGNA; SCHERER; SILVA, 2020). In addition, another result found in the analytical exercise allows us to understand continuing education as a powerful movement that can build an ethos of training (DAL'IGNA; FABRIS, 2015) in the context of each teaching network and/or institution and qualify the exercise of teaching in Early Childhood Education.

Keywords: Continuing education. Permanent Education. Teaching. Child education.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, identificamos, descrevemos e analisamos a educação permanente articulada à docência na etapa da Educação Infantil, assumindo como objeto de análise a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2019.

Neste estudo, articulamos a pesquisa "A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero", iniciada em 2017, e que continua em andamento, sendo coordenada pela professora Dra. Maria Cláudia Dal'Igna. A referida pesquisa tem como focos de análise o trabalho docente e a profissionalidade na perspectiva de gênero e, no momento, se desdobra em duas investigações de Mestrado em andamento, além de outras pesquisas já concluídas, nos níveis de Mestrado e de Doutorado.

Sobre as pesquisas em andamento, as quais se relacionam mais diretamente com este trabalho, mencionamos a pesquisa de Mestrado de Alessandra Pereira Pedroso (2021), que investiga o percurso de uma rede municipal de ensino acerca da formação continuada para a

implementação da Base Nacional Comum Curricular na Educação Básica, nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovada pelo CNE em 2017, e a pesquisa de Pâmela Franciele Nunes Cuty (2021), a qual busca examinar os sentidos de docência construídos na e pela literatura pedagógica acadêmica em circulação nas escolas de Educação Infantil.

Durante as pesquisas mencionadas, vamos definindo como compreendemos a educação permanente e o termo *docência*, para assumi-los de determinada forma. Temos como base o campo de Estudos em Docência, pois nossas pesquisas fazem parte de dois grupos de pesquisa: o Grupo de Prática de Pesquisa, que tem como foco o trabalho docente e a profissionalidade na perspectiva de gênero, e o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI). Ambos os grupos possuem a docência como foco de estudo. Neste artigo, iremos assumir a docência na etapa da Educação Infantil de um determinado modo a partir dos Estudos em Docência, pautados por princípios no processo de tornar-se docente, sem que, ao longo da discussão, façamos separações entre etapas, mesmo reconhecendo que há especificidades em cada nível de atuação, como é o caso da Educação Infantil. Este estudo inspira-se no pós-estruturalismo, de modo que buscaremos pensar de outras formas a partir do que está dado: a padronização da docência identificada na leitura da BNC-Formação.

A BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNC-FORMAÇÃO)

Ao pesquisarmos sobre educação permanente e docência, realizamos a leitura crítica das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), sendo esta última nosso objeto de análise neste artigo.

Além do amparo nas três pesquisas em andamento anteriormente citadas, nos apoiamos em Eneida Oto Shiroma, Roselane Fátima Campos e Rosalba Maria Cardoso Garcia

(2005), que discorrem sobre a decifração de textos para perceber o que está implicado nas políticas, seja de forma explícita ou oculta. As autoras expressam que palavras importam, e elas nos auxiliam quando discutem "a hegemonia discursiva, a colonização do vocabulário da reforma, a bricolagem de conceitos visando construir novas lentes para interpretar os textos da reforma; para ler o que dizem, mas também para captar o que 'não dizem'" (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 427). Mesmo que o texto sendo de outra década e que apresente como foco a reforma educacional daquele período, percebemos que ele continua sendo atual, pois o Brasil permanece importando parâmetros para tentar modificar a educação no país, visto que para a elaboração do nosso objeto de análise o CNE tomou como base "os estudos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ambos divulgados em 2018" (BRASIL, 2019a, p. 8), ou seja, órgãos internacionais. Para esta normativa em vigência, o CNE também considerou pesquisas realizadas por especialistas, organismos/entidades/empresas nacionais e da sociedade civil (BRASIL,2019a), o que já consideramos um pequeno avanço, uma vez que acreditamos que nossa realidade precisa ser considerada para a exaração das novas políticas públicas.

A normativa em questão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, que instituem a BNC-Formação, foram aprovadas pelo CNE em 2019. Esse documento estabelece diretrizes para os processos de formação inicia, bem como apresenta suas habilidades distribuídas em três eixos. Apesar de ser focada na formação inicial, a normativa também discorre sobre a importância da formação continuada de professoras/es e está organizada a partir de três eixos: conhecimento, prática e engajamento. "Esta normativa revoga as anteriores sobre formação de docentes ao revisarem e atualizarem o que até então estava em vigência, principalmente em função da aprovação da BNCC para a Educação Básica." (PEDROSO, 2021, p. 120). Assim, a Resolução expressa em seu Art. 4ª que:

> As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:
> I - conhecimento profissional;
> II - prática profissional; e
> III - engajamento profissional. [...]
> § 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:
> I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
> II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
> III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
> IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (BRASIL, 2019b, p. 2).

Nesta análise, nos dedicamos a questionar de forma detalhada o terceiro eixo acima referido, o qual propõe o engajamento das/dos docentes com sua formação, com sua carreira profissional, com a garantia do aprendizado dos/as estudantes, e o envolvimento com a comunidade escolar, principalmente no que tange as famílias. As autoras Maria Cláudia Dal'Igna, Renata Porcher Scherer e Miriã Zimmermann da Silva (2020) apontam, em seus estudos, que a escola é responsabilizada pelos resultados alcançados, em todas as etapas da Educação Básica, independente das precárias condições e baixos investimentos no que se refere às questões financeiras, mas principalmente pela falta de aplicabilidade de políticas públicas que abrangem outros os setores da gestão pública e que poderiam dar suporte à Educação, para os avanços necessários para desenvolver a educação de qualidade social[11], como defendem Luiz Fernandes Dourado, João Ferreira de Oliveira e Catarina de Almeida Santos (2007).

As mudanças a nível mundial rumo à hegemonia iniciaram nas últimas décadas do século passado, e avançam até hoje, devido à agenda global da reforma da educação (Paulo MARINHO, Carlinda LEITE e Preciosa FERNANDES, 2019). Com isso, chegamos à Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica pois, a partir dela, ocorreu a elaboração das normativas para a formação docente, tanto inicial como continuada. Mas, antes disso,

[11] Entendemos educação de qualidade social como "uma qualidade capaz de promover uma atualização histórico-cultural em termos de uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social."(DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.15).

tivemos a reformulação da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, a elaboração do Referencial Curricular para a Educação Infantil, os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental e Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, bem como para suas modalidades e temáticas contemporâneas. Nos Planos Nacionais de Educação (PNE), principalmente no de 2014-2024, "outros conceitos foram sendo introduzidos, tais como "expectativas de aprendizagem" e "direitos de aprendizagem", ora para confundir, ora para reintroduzir o tema do currículo nacional, dada a baixa recepção nas escolas e entre pesquisadores da área" (Álvaro HYPOLITO, 2019, p. 188). Isso demonstra os processos de (re)existência das escolas, uma vez que as normativas, os conceitos e a estrutura de toda a reforma educacional construída pelo Ministério da Educação (MEC) são elaborados por especialistas, desconsiderando por vezes os/as profissionais que estão nas escolas. As audiências públicas não são deliberativas, por isso, a participação dos/as professores/as é silenciada.

> Hoje a escola está crivada por políticas que pretendem submetê-la cada vez mais ao mercado e ao neoconservadorismo. Não obstante, o controle sobre o cotidiano escolar em muito passa pelo controle da formação docente. Assim, os efeitos do gerencialismo e do conservadorismo sobre o currículo, sobre a gestão e sobre o trabalho docente são profundos e atingem o cotidiano escolar. As políticas de avaliação reforçam todo este apelo conservador em relação à escola, contudo as ações docentes de resistência estão presentes na reinterpretação e na tradução das políticas, conforme analisa Ball e colaboradores (2012). Uma dessas ações passa pela formação docente. (HYPOLITO, 2019, p. 196).

A educação permanente tem a força para reverter as imposições e o silenciamento velado que são colocados. Assim, o próximo tópico tratará dessa cara ação, dentro das escolas e para além de seus muros.

A EDUCAÇÃO PERMANENTE COMO POTÊNCIA

A leitura crítica que desenvolvemos problematiza os sentidos atribuídos ao engajamento na BNC-Formação e está fundamentada nos estudos em docência e na perspectiva pós-estruturalista. Com isso, queremos apontar que não somos contra o

engajamento profissional, contudo, estamos desconfiando das certezas que as diretrizes trazem para a docência.

A formação docente, inicial e continuada, pode ser transformadora para transpor a agenda global que pretende homogeneizar a docência e assim considerar as especificidades da comunidade escolar. A partir disso, olharemos para o entendimento de uma educação permanente. Cuty (2021, p.71) encontra em Dagmar Meyer et al. (2018) o entendimento de que "a educação permanente se desenvolve no e por meio do trabalho". Assim, segundo Meyer et al (2018, p.109-110), "[...] o propósito é o de formar profissionais comprometidos com um certo objeto e com sua transformação [...]". Para as/os autoras/es, tem-se os/as trabalhadores/as da educação entre os/as profissionais foco da educação permanente, assim como os da saúde e da assistência social.

Meyer et al (2018, p. 110) entendem a educação permanente como estratégia formativa e de pesquisa, cujos processos de trabalhos concretos dos/as gestores/as deveriam funcionar como acionadores de estranhamento, desacomodação, envolvimento, compromisso e corresponsabilização, introduzindo dispositivos de troca que funcionem como produtores de sentidos e de capacidades críticas. Nessa perspectiva, aprender e ensinar relacionam-se, principalmente, com modos de fazer.

Em seu texto, as/os autoras/es organizam sua análise em três movimentos, e destes, iremos relacionar dois à formação continuada nas escolas de Educação Infantil: primeiro, que os docentes "problematizem, suspeitem e expressem dificuldades e proponham soluções para os entraves do cotidiano do trabalho" através de ações "[...] como escutar o outro, interagir e compartilhar dificuldades e soluções." (MEYER et al., 2018, p. 111). Um próximo movimento tem relação com as desaprendizagens: "[...] 'primeiro aprender a desaprender' sentidos constituídos, significados produzidos/incorporados, e pensamentos construídos, para abrir em si próprio a diferença." (MEYER et al., 2018, p. 115). E um terceiro movimento, que é o de entender o "[...] poder como ação sobre a ação dos outros, 'condução de condutas', como governo [...] que todos e cada um estão implicados, de algum modo, nas formas que o

poder assume nessas relações de trabalho." (MEYER et al., 2018, p. 113). Iremos focar, neste estudo, conforme já mencionado nos dois primeiros movimentos.

Partindo da normativa que estabelece o comprometimento do/a docente com o próprio desenvolvimento profissional, como aspecto do engajamento previsto, encontramos nas escolas de Educação Infantil professores/as que já concluíram a formação inicial prevista pela legislação vigente e que não tiveram tais diretrizes e sua formação, cabendo a ele/a a sua autoformação continuada e/ou à rede ensino em específico a gestão escolar da instituição em que atua a formação continuada deste/a profissional.

Partindo dessa compreensão, percebemos na educação permanente, essa que é forjada no cotidiano da escola, bem como nas reuniões pedagógicas e nos momentos de planejamento coletivo entre professora e professora e/ou professora e coordenadora pedagógica, uma potência no processo de formação das/dos professoras/es nas escolas de Educação Infantil (CUTY, 2021).

Identificamos que a formação dentro das escolas contempla as competências específicas da dimensão do engajamento profissional, previstas pela BNC- Formação, a saber: debruçar-se sobre a realidade da instituição, a partir das demandas da comunidade escolar com suas especificidades; engajar-se, "profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019b, p.2); desnaturalizar práticas anteriores ao que é proposto na legislação vigente, comprometendo-se "com a aprendizagem dos estudantes[das crianças] e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender"(BRASIL, 2019B, p.2 grifos das autoras); participar de todas as etapas do Projeto Pedagógico da escola, desde o diagnóstico até a elaboração do plano de ação.

Dal´Igna e Eli Terezinha Henn Fabris (2015, p.78) analisam um programa de formação inicial de professores e mostram como se constitui o que chamam de *ethos de formação*:

> Certo modo de ser e de agir, resultado de processos pelos quais cada um aprende a ver a si mesmo, a refletir sobre suas próprias ações, a operar transformações sobre si mesmo, este processo amplia-se e cria uma cultura de pertencimento, uma "morada", uma comunidade partilhada.

Acreditamos, que este processo de formação em serviço permite a construção de um *ethos de formação* (DAL'IGNA; FABRIS, 2015), pois constitui nas/os professoras/es certos modos de ser e de agir coletivos, no que tange a cada instituição e a seus modos de atuação, bem como os modos de ser e de agir individuais que acontecem a partir de uma formação como dupla injunção: de fora pra dentro e de dentro pra fora: o que cada profissional faz com aquilo que é construído coletivamente, mas que tem aspectos inerentes a sua singularidade e autoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da leitura e análise crítica do eixo engajamento profissional citado na BNC-Formação, encontramos como resultados parciais a educação permanente dentro das escolas, em serviço, como potência no processo de formação dos docentes sendo uma alternativa à padronização da docência (DAL'IGNA; SCHERER; SILVA, 2020) constituída pelo documento normativo analisado.

Além disso, outro resultado encontrado no exercício analítico, permite compreender a educação permanente como um movimento potente que pode construir um ethos de formação (DAL'IGNA; FABRIS, 2015) no contexto de cada rede de ensino, e qualificar o exercício da docência na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 22**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Conselho Nacional de Educação, 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 03 jan., 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Conselho

Nacional de Educação, 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13551-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 03 jan., 2021.

CUTY, Pâmela Franciele Nunes. **Sentidos de docência construídos na e pela literatura pedagógica acadêmica em circulação nas escolas de Educação Infantil no município de Ivoti/RS**. 2021. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. No prelo.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos:** processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, Unisinos, v. 19, n. 1, p. 77-87, jan./abr. 2015. DOI: https://doi.org/10.4013/edu.2015.191.07.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero (2017-...)**. Projeto de Pesquisa - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2017.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Miriã Zimmermann da. **Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras:** uma leitura crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da Educação Básica. **Práxis Educativa** (UEPG. ONLINE), v. 15, p. 1-21, 2020.DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15336.060.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995/pdf Acesso em: 11 jun. 2020.

MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; FERNANDES; Preciosa. "GERM INFECIOSO" NAS CULTURAS ESCOLARES – possibilidades e limites da política de autonomia e flexibilização curricular em Portugal. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 923-943, set./dez. 2019. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/marinho-leite-fernandes.pdf Acesso em:14 out., 2020.

MEYER, Dagmar Estermann; ALVARENGA, Luiz Fernando Calage; ANDRADE, Sandra dos Santos, FÉLIX, Jeane; DAMICO, José Geral do Soares Damico. Quem aprende o que e com quem? Educação permanente em saúde e intersetorialidade como desafios políticos-

pedagógicos. **Saberes plurais: educação na saúde**, v. 2, n. 3, dez. 2018. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/saberesplurais/article/view/86577. Acesso em: 25 out., 2020.

PEDROSO, Alessandra Pereira. **Formação continuada de docentes para a implementação da BNCC:** análise dos percursos da Rede Municipal de Ensino de Morro Reuter/RS (2019-2021). 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. No prelo.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995/pdf Acesso em: 29 set., 2020.

AS REPRESENTAÇÕES DA DOCÊNCIA NA REGIÃO DA ENCOSTA DA SERRA GAÚCHA

REPRESENTATIONS OF TEACHING IN THE ENCOSTA DA SERRA GAÚCHA REGION

Cláudio Gerhardt (Prefeitura São José do Hortêncio)
Rochele da Silva Santaiana (UERGS)

Resumo: O presente estudo objetiva entender como ocorre o processo representacional da profissão docente na região da Encosta da Serra Gaúcha. A condução das investigações se deu pela seguinte problemática: Como ocorre o processo de formação das representações dos docentes na região de circulação do Jornal "O Diário da Encosta da Serra Gaúcha" circula? A necessidade da publicização deste estudo fica evidenciada, visto que, estes escritos assumem o desafio de problematizar e promover reflexões referentes às formas que são produzidas as representações da profissão do professorado nas redes de educação dos municípios em que o jornal é produzido. Metodologicamente, esta pesquisa é de cunho qualitativo e toma como campo teórico e analítico os Estudos Culturais em Educação, com uma vertente pós-estruturalista. Como ferramenta teórico analítica principal é utilizado o conceito de representação discutido por Hall (2016). O estudo utiliza como corpus empírico: a pesquisa documental, contemplando as edições de janeiro de 2018 a março de 2021 do jornal "O Diário da Encosta da Serra". Esse veículo de comunicação atinge, em média, mais de 60% dos domicílios. Com uma tiragem diária de 14 mil exemplares, estima-se que suas notícias são lidas por mais de 70 mil leitores. O jornal entra em circulação em 12 municípios na região do vale do Rio dos Sinos e Caí, região conhecida como Encosta da Serra. As investigações apontam que, os fatos ocorrem dentro e na cultura local: Os jornalistas atribuem significados ao fato ocorrido e utilizaram da linguagem para representá-lo na produção do noticiário que será impresso no jornal; O jornal entra em circulação e os leitores, inclusive os professores, leiam e consomem a linguagem utilizada pelos jornalistas; Os leitores atribuem novos significados ao fato ocorrido, ou seja, a representação que é exposta no jornal, auxilia/produz parâmetros para regular os significados que foram atribuídos pelos leitores para construir a representação que a comunidade possui sobre os docentes que atuam na região; A representação construída pela comunidade vai ser um dos fatores que vai influenciar na construção pessoal da identidade profissional que cada docente constrói para exercer a sua profissão.

Palavras-chave: Docência. Representação. Jornal. Linguagem. Significado.

E-mail: claudio.gerhardt@edu.saojosedohortencio.rs.gov.br e rochele-santaiana@uergs.edu.br

Abstract: This study aims to understand how the representational process of the teaching profession occurs in the Encosta da Serra Gaúcha region. The conduct of the investigations was based on the following issue: How does the process of formation of representations of teachers occur in the region of circulation of the newspaper "O Diário da Encosta da Serra Gaúcha" circulates? The need for publicizing this study is evidenced, as these writings take on the challenge of problematizing and promoting reflections regarding the ways in which representations of the teaching profession are produced in the education networks of the municipalities where the newspaper is produced. Methodologically, this research is qualitative and takes Cultural Studies in Education as its theoretical and analytical field, with a post-structuralist approach. As the main theoretical analytical tool, the concept of representation discussed by Hall (2016) is used. The study uses as an empirical corpus: documentary research, covering the editions from January 2018 to March 2021 of the newspaper "O Diário da Encosta da Serra". This communication vehicle reaches, on average, more than 60% of households. With a daily circulation of 14 thousand copies, it is estimated that its news is read by more than 70 thousand readers. The newspaper goes into circulation in 12 municipalities in the region of the Rio dos Sinos and Caí valley, a region known as Encosta da Serra. The investigations point out that the facts occur within and in the local culture: Journalists attribute meanings to the fact that occurred and used language to represent it in the production of the news that will be printed in the newspaper; The newspaper goes into circulation and readers, including teachers, read and consume the language used by journalists; Readers attribute new meanings to the fact that occurred, that is, the representation that is exposed in the newspaper, helps/produces parameters to regulate the meanings attributed by readers to build the representation that the community has about the teachers who work in the region; The representation built by the community will be one of the factors that will influence the personal construction of the professional identity that each teacher builds to exercise their profession.

Palavras-chave: Teaching. Representation. Newspaper. Language. Meaning.

INTRODUÇÃO

Ler, refletir, produzir e pensar sobre a temática de estudo é um desafio grandioso, mas também de certa forma complexo, visto que, esta pesquisa é de cunho qualitativo e toma como campo teórico e analítico os Estudos Culturais, com uma vertente pós-estruturalista. O campo dos Estudos Culturais me possibilita entender como se constituíram os processos de

representação docente, sendo esse o conceito em que me amparo, tal como discutido por Stuart Hall (2016).

No decorrer dos anos pós segunda guerra mundial, ocorrida no século XX, os valores morais, éticos e estéticos, principalmente da classe operária começam a passar por profundas ressignificações. Na Inglaterra inicia-se um movimento de consideração da cultura social como objeto de estudo. Esse movimento intelectual se organiza como um conjunto de conhecimentos de maneira transdisciplinar e heterogênea, influenciado por diversas correntes teóricas de pensamento. A cultura constituída pela sociedade é a protagonista dos estudos investidos pelo *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), fundado por Richard Hoggart, em 1964. O centro de pesquisas é acolhido pelo *English Department* da Universidade de Birmingham na Inglaterra (SEVERO, 2014).

Com a problematização dos estudos desenvolvido pelos pesquisadores do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (CCCS), o significado de cultura é ampliado, não ocorrendo mais distinção entre os conceitos da "alta cultura" - relacionados às atividades culturais da elite da época que tinha acesso aos museus, obras de arte, música erudita, literatura entre outras - da "cultura das massas populares" - atividades coletivas, em lugares públicos, que tinham por objetivo atingir o maior número de pessoas possíveis, utilizando-se de artefatos como: a mídia, a música e no caso deste estudo, os jornais impressos. Nesse sentido, a cultura "trata-se de uma rede de práticas e de representações implantadas (textos, imagens, conversas, códigos de comportamentos e as estruturas que organizam) que influencia cada aspecto da vida social" (FROW; MORRIS, 2006, p.316).

A diferenciação dos estudos culturais dos demais campos teóricos de pesquisa se deve ao fato de que, seus estudos abrangem a dimensão cultural contemporânea, sendo assim, a cultura não é mais constituída de forma homogênea e binarista, se intensifica as concepções culturais não são mais a transmissão passiva de conhecimentos, os sujeitos provocam intervenções ativas na sua construção cultural, e a realidade cotidiana das diversas classes sociais se torna significativa na constituição cultural dos seres humanos (SEVERO, 2014).

O desenvolvimento de estudos, dentro deste campo teórico, não ficou restrito ao continente Europeu, rapidamente após a fundação do centro de estudos na Inglaterra, as concepções teóricas culturais atravessaram as fronteiras e chegaram aos demais países, como por exemplo: os Estados Unidos, Canadá, Austrália, países da África e inclusive os da América Latina, o Brasil. Costa, Silveira e Sommer (2003) afirmam que, a identificação dessas diversas nações com os estudos culturais se deve ao fato da ampliação das trocas culturais e aos processos de imigração que ocorrem no globo terrestre, com isso, a "amplitude e a abrangência destas movimentações no cenário de um mundo que se torna transparente" (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 44).

Os Estudos Culturais na América Latina se desenvolveram de maneira diferenciada do modelo europeu, uma vez que diversas universidades em seus programas de pós-graduação de diferentes contextos começaram a considerar a problematização das diversas culturas como campo teórico de suas pesquisas. Severo (2014, p. 68) destaca a trajetória do antropólogo e filósofo colombiano, nascido na Espanha, Jésus Martin-Berbero e do antropólogo argentino, Nestor Garcia Canclini.

Em meados dos anos 90, o campo dos estudos culturais começa a ser desenvolvido em solo brasileiro, especialmente vinculado com a área educacional. Um dos fatos marcantes para esse acontecimento foi a reestruturação do programa de pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU-UFRGS) e a introdução da linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação (COSTA; SILVEIRA; WORTMANN, 2015, p. 33). Nos anos seguintes, mais universidades brasileiras incluíram os Estudos Culturais em seus programas de Pós-Graduação, como por exemplo, a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) no ano de 2002 e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) no ano de 2007. Atualmente, para o fortalecimento deste campo teórico, outras universidades já realizam pesquisas considerando o processo cultural da sociedade em seus objetos de estudo. Essas instituições de Ensino Superior promovem diversos seminários e eventos incluindo a área educacional com os estudos culturais.

Diante de tais considerações, pesquisar a constituição das representações da docência na pós-modernidade, dentro deste campo teórico, é altamente instigante e produtivo, na medida em que, podemos e devemos considerar a pluralidade dos conhecimentos transdisciplinares das diversas áreas, que formam as subjetividades dos sujeitos inseridos em um território cultural, onde são emersas essas representações do que é ser um bom docente na atualidade. Tendo em vista que,

> nessa tendência de estudos, o conceito de representação é tomado como central para mostrar que, ao representar modos de ser sujeito mediante atribuição de um conjunto de significados, os artefatos da mídia criam padrões, modelos desejáveis, que educam e produzem sujeitos constituídos segundo seus preceitos. (COSTA; SILVEIRA; WORTMANN, 2015, p. 33).

Sendo assim, para produzir uma análise numa perspectiva discursiva das notícias vinculadas sobre a docência pelos jornais, devemos desenvolver a capacidade de ler além do que está impresso nas páginas desta mídia, e também procurar perceber as subjetividades que estão sendo produzidas e os efeitos que estas produzem na comunidade local, principalmente sobre o processo de construção da opinião pública a respeito das representações do que é ser um bom docente.

DESENVOLVIMENTO: A COMUNIDADE LÊ O JORNAL.

> Para dizer bem a verdade, estou realizado. No magistério fiz meu melhor, mas é aqui no horto que me sinto realizado. (O DIÁRIO DA ENCOSTA DA SERRA, 28 abr. 2018).

Ao folhear o jornal “O Diário da Encosta da Serra”, em sua edição da sexta-feira, dia 28 de abril do ano de 2018, percebo que, em seu caderno “Diário Rural”, o qual tem por finalidade publicar notícias específicas sobre o cenário da zona rural dos municípios em que o jornal circula, foi apresentado uma reportagem sobre a vida profissional do professor Lúcio com a seguinte chamada na capa do jornal: “Professor troca a sala de aula pelo Horto Municipal”. Ao ler o conteúdo da reportagem, foquei meu olhar na linguagem que foi utilizada na descrição da mesma, postada na página 36. Com isso, foi possível perceber a

seleção de um determinado discurso, como exposto na epígrafe deste capítulo, na produção do fato que foi noticiado.

Figura 1 – Reportagem da edição do dia 27/04/2018

36 SEXTA-FEIRA 27 DE ABRIL DE 2018

Diário Rural

O DIARIO

Após 30 anos em sala de aula, professor Lúcio cuida do horto

"Aqui estou realizado. É algo sem explicação"

Dois Irmão

ROGÉRIO SAVIAN

Depois de 30 anos atuando como professor e diretor, Lúcio Afonso Habitzreuter se aposentou no magistério e assumiu a chefia do Horto Municipal de Dois Irmãos, situado na Estrada Picada Verão. Numa área de três hectares cultiva repolho, rabanete, rúcula, cenoura, brócolis, couve flor, couve chinesa, tempero verde, chás e uma grande variedade de frutas, como laranjas, lima, bergamotas e caquis. A produção ocorre durante todo o ano todos os alimentos são distribuídos para complementar a merenda das 12 escolas do município e do Projeto Global. Mas a proposta é ampliar ainda mais essa demanda.

SATISFAÇÃO NO QUE FAZ

Lúcio, que é natural de Cândido Godói, conta que sempre procurou desenvolver hortas nas escolas em que trabalhou e, com isso expandir o conhecimento com seus alunos. "Fiquei muito feliz quando me convidaram para assumir o Horto Municipal. Para dizer bem a verdade, estou realizado. No magistério fiz meu melhor, mas é aqui no horto que me sinto realizado. É algo sem explicação porque sei que estamos cultivando alimentos de qualidade e sem agrotóxicos, que depois serão servidos aos nossos alunos", destaca.

ROGÉRIO SAVIAN

Alimentos complementam a merenda escolar

Canteiro de cebola

PRODUÇÃO

O Horto Municipal conta com um amplo espaço para o cultivo. A terra é bastante fértil. A irrigação é feita com água de poço artesiano e a adubação conta com esterco de gado. Também são usados os galhos triturados das podas feitas nas ruas. O material é levado para lá, onde acontece a compostagem e depois é usado nos canteiros. Todo o trabalho recebe supervisão técnica da Emater. Lúcio destaca que está testando a produção de mudas, que sairá bem mais barato. Outra novidade é que começaram a cultivar salsa e alface em canteiros com lonas, o que deixa as folhas das plantas sem contato com o solo. Também devem implantar o sistema de irrigação por gotejamento e colocar sombrite para reduzir a exposição ao sol. Além de todos os benefícios na produção de alimentos, o espaço também está servindo para o ensino. Escolas agendam visitas e Lúcio explica o processo de cultivo dos alimentos aos estudantes.

Lúcio conta com a ajuda do auxiliar Atair Rodrigues.

A HORTA O ACOMPANHOU NO MAGISTÉRIO

Como professor, Lúcio começou em 1987, na Escola Francisco Weier (época em que Morro Reuter pertencia a Dois Irmãos), em Picada São Paulo. No turno inverso dava aula na Colégio Imaculada Conceição, em Dois Irmãos. Em 1988 foi para a Escola Paulo Arandt (no bairro São João). Dois anos depois deu início a uma horta no pátio da escola, onde ensinava Técnicas Comerciais aos seus alunos. "Naquele tempo a agricultura fazia parte da vida da maioria dos estudantes em casa e muitos já tinham um bom conhecimento. Um dos motivos da horta era que não tinha merenda escolar, daí produzimos alguma coisa ali. Ainda não existia o Horto Municipal. Depois comecei a trabalhar na horta mais com os alunos que tinham problemas disciplinares. Gostavam tanto de ir que pediam para serem escolhidos. Aos poucos foram ganhando confiança e ali era um momento para eu conversar com eles", conta. O professor lembra que quando foi para a Escola Municipal 29 de Setembro (no Moinho Velho) foi questão de também criar uma horta para trabalhar com os alunos. Lá a horta permanecia sob seus cuidados até sua aposentadoria. "Fico muito feliz quando percebo que alguma coisa que ensinei na horta os estudantes levaram para a vida deles", acrescenta Lúcio.

Juntos pelo agronegócio

Sabe por que o crescimento aqui é sempre coletivo? Porque quando você poupa no Sicredi, o seu dinheiro financia o Crédito Rural. Assim, sua região, e o seu negócio crescem juntos com você.

Sicredi

Fonte: Jornal "O Diário da Encosta da Serra"

Pesquisando no campo dos Estudos Culturais, podemos considerar o jornal como um produto criado e desenvolvido pela e na cultura local e regional, logo, se faz necessário investigar alguns aspectos das relações entre esses conceitos principais desta pesquisa: Cultura, representação docente, linguagem, discurso e governamento. Os quais estão presentes na notícia mencionada anteriormente, no início deste capítulo, assim como em todo o noticiário do jornal. Diante desta constatação, surgem alguns questionamentos: O que a cultura de uma determinada sociedade tem a ver com o noticiário impresso em um jornal?

Como é constituído em processo de representação docente dentro de uma cultura? A linguagem das práticas discursivas circulantes na sociedade exerce alguma função nesse processo? Como é selecionada a linguagem que compõe certos discursos que são impressos no jornal? Por conseguinte, se faz necessário um aprofundamento teórico sobre tais questões.

A Cultura, segundo Hall (2016, p. 19), é um dos conceitos mais complexos para ser definido na área das ciências humanas e sociais, sendo possível e necessário várias formas para delimitá-la. Para Williams (2007, p.123) "a complexidade, vale dizer, não está, afinal, na palavra, mas nos problemas que as variações do uso indicam de maneira significativa". Em uma definição mais tradicional e generalizada, podemos entender por cultura, "todas as práticas sociais compartilhadas que dão sentido à vida em comum" (FABRIS, 2005, p. 73). Já em outras palavras, podemos afirmar que cultura é "o que de melhor foi pensado e dito em uma sociedade" (HALL, 2016, p.19). Esse conceito está intimamente ligado à definição de "Alta Cultura", a qual se referia ao somatório das grandes ideias de uma sociedade, fazendo referências às artes plásticas, literatura, música e filosofia, onde poucos e privilegiados economicamente tinham acesso.

No mesmo sentido, mas com um conceito mais contemporâneo, podemos chamar de cultura, todas as formas de manifestações artísticas e de entretenimento que compõe o cotidiano da maioria das pessoas consideradas "comum" (HALL, 2016), ou seja, as atividades que são acessíveis praticamente a todos os membros de uma determinada sociedade. Definição essa que se aproxima com grande intensidade do conceito de "baixa" cultura ou cultura popular elaborada em tempos passados. O autor ainda revela que, a cultura

> não é tanto um conjunto de coisas - romances e pinturas ou programas de TV e histórias em quadrinho -, sim um conjunto de práticas. Basicamente, a cultura diz respeito à produção e ao intercâmbio de sentidos - o "compartilhamento de significados" - entre os membros de um grupo ou sociedade (HALL, 2016, p. 19-20).

Portanto, os jornalistas ao produzirem o noticiário dos fatos ocorridos, esses estão atribuindo um significado aos mesmos, levando em consideração, mesmo que subjetivamente, as suas experiências de vida individuais e na coletividade. Essa significação é manifestada por

meio de uma determinada linguagem, neste caso a escrita e a imagem, a qual é expressada e impressa nas páginas do jornal para ser distribuída à população.

Os leitores ao lerem o noticiário do jornal, também atribuem um significado ao fato relatado pelos jornalistas. Para atribuir essa significação, cada leitor leva em consideração, também mesmo que subjetivamente, suas experiências de vida, logo, os jornalistas e cada leitor, empregam sobre o mesmo fato, diferentes significados, os quais são trocados entre os sujeitos de uma comunidade através de um determinado código de linguagem, neste caso, o jornal impresso.

Em nossa realidade contemporânea, esse contexto social se torna ainda mais complexo, devido que, o jornal possui um site onde são atualizadas as notícias diariamente. Os leitores, em suas redes sociais, compartilham, comentam e emitem opiniões a respeito dos fatos noticiados. Consequentemente, podemos afirmar que todos esses sujeitos envolvidos neste processo de atribuição de significados pertencem e participam de uma mesma cultura, visto que,

> Afirmar que dois indivíduos pertencem à mesma cultura equivale dizer que eles interpretam o mundo de maneiras semelhantes e podem expressar seus pensamentos e sentidos que um compreenda o outro. Assim, a cultura depende que seus participantes interpretam o que acontece ao seu redor e "deem sentido" às coisas de formas semelhantes. (HALL, 2016, p.20).

Neste complexo processo de significação, ocorre o processo de representação dos objetos, coisas, pessoas e fatos sobre os quais utilizamos da linguagem para atribuir sentido. Desta maneira, o processo de representação docente está intimamente ligado à linguagem que é utilizada para representar a profissão docente no noticiário impresso jornal. Essa ligação entre a cultura e o processo de representação acontece, devido que, "A linguagem é capaz de fazer isso porque ela opera como um *sistema representacional" (*HALL, 2016, p. 18). Neste caso, a representação docente que o jornal apresenta pode ser tomado como verdadeira pelos seus leitores, portanto, "ao folhearmos as páginas dos jornais somos interpelados por representações que se apresentam como "corretas" de ver o mundo e suas relações." (SCHMIDT, 2000, p. 3)

Um exemplo disso fica perceptível na reportagem destacada anteriormente neste capítulo, visto que, foi selecionado pelo jornal um discurso que o professor Lúcio está feliz cuidando do Horto Municipal. Logo, a vinculação da representação do professor como um produtor rural influencia fortemente na representação que os leitores do jornal constituem sobre os profissionais que exercem a docência na atualidade, ou seja, essa relação contribui para a desvalorização das categorias dos docentes na região.

Para confirmar esse fato, são publicadas algumas imagens/fotografias do professor trabalhando em sua horta com a enxada na mão. Segundo Schmidt (2000, p. 3) "as fotografias publicadas nos jornais formam narrativas que dizem como é, ou deveria ser", neste caso, vincula a imagem de um professor aposentado, profissional que segundo a legislação brasileira atual, necessita de curso de nível superior para exercer a profissão, com a de um trabalhador rural, a qual geralmente é exercida por sujeitos praticamente sem escolaridade alguma. O fato poderia ter sido evitado, se a reportagem tivesse sido produzida com foco nas produções que eram realizadas no horto por um senhor aposentado, mas pelo contrário, desde a manchete de capa do jornal e durante todo o seu desenvolvimento, a reportagem deixa claro e evidencia que é um Professor que está ali realizando as atividades rurais.

Esta desvinculação da imagem do fato de ser professor deveria ter sido realizada, visto que, o sujeito principal da notícia não exerce mais à docência em sala de aula, pois está aposentado e atualmente está realizando outra profissão, a de trabalhador rural que cuida do horto do município, a qual geralmente são desenvolvidas por pessoas com baixo grau de escolaridade e, portanto é acessível a grande maioria dos indivíduos que formam a sociedade.

Para um melhor entendimento sobre esse processo de desvalorização da profissão docente, se faz necessário assimilar as diversas mutações de sentido que o termo cultura foi sofrendo ao longo dos períodos históricos estudados, principalmente entre os séculos XVII e XX. Vários autores, dentre eles podemos citar Hall (2016) e Williams (2007) fazem referência que a cultura, no início do século XVII e fortemente no século XVIII, foi associada "às artes imaginativas ou criadoras, ligadas à música, à literatura, à dança, à pintura, etc., isto é, às obras e às práticas decorrentes das atividades intelectuais e artísticas (ZIVIANI, 2017, p.13).

Portanto, era restrita a elite abastada economicamente da época. Deste modo, quem tinha acesso a essas atividades culturais poderiam ser considerado privilegiado, pois tinha acesso à educação, era considerado um sujeito de referência na sociedade e com a posse desses conhecimentos, poderia ensinar aos demais, logo, ser professor na época era sinônimo de grande prestígio social e um ofício desenvolvidos por poucos que possuíam acesso a "alta" cultura da época. E os sujeitos não escolarizados, aos quais não eram oportunizados esse acesso cultural, relacionando atualmente com os trabalhadores rurais representados pela enxada na reportagem analisada anteriormente, realizavam o trabalho braçal necessário à sociedade.

Com a ampliação do conceito de cultura pelas ciências sociais, o termo passou a ser relacionado com o "modo particular de vida, quer seja de um povo, um período, um grupo ou da humanidade em geral" (WILLIAMS, 2007, p. 121). Com a popularização do termo, "o conceito de cultura perde a sua característica valorativa e passa a ressaltar a sua dimensão descritiva" (ZIVIANI, 2017, p. 14). Portanto, o jornal faz questão de deixar claro que é um professor que está ali realizando a atividade rural, pelo fato de que, a profissão que ele desenvolveu em seu passado, tinha um certo destaque na sociedade e era acessível a poucos, devido que, essa possibilita o acesso ao mundo letrado em uma realidade em que a grande maioria da população era analfabeta.

A desvalorização ocorre quando essa é relacionada com a atividade rural que não exige nenhuma escolarização para ser desenvolvida, portanto, pode ser desenvolvida por qualquer indivíduo da sociedade que tenha um mínimo de conhecimento para realizá-la. Neste exemplo, fica evidenciado que, a linguagem que compõe o discurso utilizado na produção das notícias que são impressas no jornal contribui no governamento da representação da docência que é emergida na região de circulação do jornal.

Logo, a leitura desta notícia, pode vir a desenvolver nos leitores uma série de encadeamento de reflexões e subjetivações, entre elas podemos destacar: Como um sujeito que desempenhava uma profissão que necessita certo grau de instrução, mesmo depois de sua aposentadoria tem a necessidade ou prefere continuar a trabalhar capinando na horta! Sua

aposentadoria como docente não garante seu sustento! Se um professor pode desenvolver atividades rurais, então, um agricultor pode ser professor! Se o professor mesmo depois de aposentado precisar trabalhar, eu não quero ser professor então! Nesse sentido, o ponto crucial da discussão não está no que está impresso no jornal, mas sim, nas subjetividades que as notícias do jornal podem vir a despertar em seus leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: LENDO AS ÚLTIMAS NOTÍCIAS

A ação de ler as páginas do jornal fez parte da rotina cotidiana e se tornou uma tarefa obrigatória durante os todos os meses de coleta de material para análise desta pesquisa. Logo, foi possível perceber que a representação criada na mídia jornalística produz um eventual campo de governamento que conduz a população que tem acesso aos jornais a se posicionarem e pensarem os docentes de uma determinada forma. Ou seja, os jornais produzem significados que governam.

O campo teórico dos Estudos Culturais é produtivo para entender os complexos conceitos que envolvem os termos relacionados à cultura de uma sociedade. O jornal é um artefato cultural produzido dentro da cultura dos municípios situados na região da serra gaúcha, portanto, ele é produtivo para impulsionar as circulações de determinadas ideias na sociedade que constituem determinadas representações da docência na região de atuação deste veículo de comunicação.

Se fez necessário entender que, ocorrem fatos que envolvem os docentes; os jornalistas atribuem significados e compartilham através da linguagem escrita e de imagem essas significações com os leitores; os leitores, inclusive os docentes, consomem a linguagem e os significados que foram atribuídos pelos jornalistas e atribuem novos significados aos fatos ocorridos; durante todo esse processo de significação por parte dos redatores do jornal, quanto de seus leitores ocorre a construção das representações dos docentes.

As palavras enunciadas são feitas de significados, mas essas enunciações vão além dos objetos e sujeitos, logo, é preciso entender, e tornar visível essa extensão que ultrapassa o

significado desses atores sobre os quais os discursos falam. Podemos perceber que, os discursos que são apresentados pelo jornal podem vir a fazer parte das redes de subjetivações que são construídas pelas comunidades leitoras desse veículo de comunicação.

REFERÊNCIAS

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais no Brasil. **Revistas Eletrônicas Educação,** Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan./abr. 2015.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Em cartaz:** o cinema brasileiro produzindo sentidos sobre escola e o trabalho docente. Porto Alegre, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4816/000460464.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 jan. 2019.

_____. A pedagogia do herói nos filmes hollywoodianos. **Currículo sem Fronteiras**, n. 1, v. 10, p. 232-245, 2010.

FROW, John; MORRIS, Meaghan. Estudos culturais. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagem. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Realidade & Educação**, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361/40514. Acesso em: 16 ago. 2019.

_____. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____. **Cultura e representação.** Rio de Janeiro: Ed.PUC, Apicuri, 2016.

O DIÁRIO DA ENCOSTA DA SERRA. Ivoti: Editora Jornalística O Diário, 1992-

SEVERO, Rita Cristine Basso Soares. **Enquanto a aula acontece...**: práticas juvenis (des)ordenando espaços e tempos na escola contemporânea. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

_____. **Palavras-chave:** um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

ZIVIANI, Paula. Comunicação e cultura no campo dos estudos culturais. **Revista Comunicação & Sociedade,** São Bernardo do Campo, v. 39, n. 2, p. 7-31, maio/ago. 2017. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/5288. Acesso em: 29 jan. 2019.

A PANDEMIA COVID-19 E A INSTAURAÇÃO DE UMA NOVA FORMA HISTÓRICA DE INSTRUMENTAL DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Jander Fernandes Martins (Feevale)
Vitória Duarte Wingert (Feevale)

Resumo: O presente trabalho, fruto de trabalho disciplina em nível de doutoramento em cultura, versa sobre um estudo que parte da análise da constituição histórica do trabalho docente, especialmente, acerca do instrumental didático, culminando sobre reflexões atuais acerca das novas configurações de organização do trabalho didático instauradas por força de uma pandemia global, a qual afetou todos os segmentos e esferas sociais, em especial, aqui à educação escolar. Para tanto, ao identificar as distintas formas históricas de instrumentais didáticos e sua funcionalidade, sistematizou-se uma classificação deles até a atual forma estabelecida na educação básicas, ensino remoto e híbrido a partir das TIC'S, como ferramenta central na mediação do trabalho didático do professor de Educação Básica. Análise essa, perspectivada, à luz da dicotomia interpretativa das duas vertentes mais consistentes na área dos estudos do trabalho docente. De um lado, há estudos e discussões acerca das condições e características do trabalho docente e assim, apresentam as seguintes características do trabalho didático realizado pelos professores: intensificação da jornada de trabalho, fragmentação, precarização, desvalorização social e econômica, proletarização, feminização, sindicalização etc. como sustentam Cação (2001), Lancillotti (2008), Oliveira (2004), Saviani (1997), Wenzel (1994). Por outro lado, há pesquisas e estudos que sugerem a necessidade de se configurar um novo tipo de trabalho didático pautado no ideário do "professor reflexivo, competente e pesquisador" como atestam Libâneo (1998), Lüdke e Boing (2004), Pimenta e Ghedin (2008), Perrenoud (2000), Veiga, Araujo e Kapuziniak (2005), Veiga e d'Ávila (2008). Destas tensões dialéticas entre ideários pedagógicos, elegeu-se como categoria de análise a "Organização do Trabalho Didático" (ALVES, 2005; 2006) e o "Triângulo Pedagógico e Triângulo do Conhecimento" (NÓVOA, 1999). A partir desta categorização, problematizasse as novas configurações de trabalho didático remoto e híbrido, especialmente, os instrumentais didáticos centrais desta nova forma histórica de mediação didática.

Palavras-chave: Educação Básica. Instrumentos didáticos. Pandemia. Trabalho docente. Organização do trabalho didático.

E-mail: martinsjander@yahoo.com.br e vitoriawingert@hotmail.com

Abstract: The present work, the result of a discipline work at the doctoral level in culture, is about a study that starts from the analysis of the historical constitution of teaching work, especially about the didactic instrument, culminating in current reflections on the new configurations of didactic work organization established by force of a global pandemic, which affected all segments and social spheres, in particular, here in school education. Therefore, by identifying the different historical forms of didactic instruments and their functionality, a classification of them was systematized up to the current form established in basic education, remote and hybrid teaching based on ICTs, as a central tool in the mediation of the teacher's didactic work of Basic Education. This analysis, in perspective, in the light of the interpretive dichotomy of the two most consistent strands in the field of teaching work studies. On the one hand, there are studies and discussions about the conditions and characteristics of teaching work and thus, they present the following characteristics of the didactic work carried out by teachers: intensification of the working day, fragmentation, precariousness, social and economic devaluation, proletarianization, feminization, unionization etc. how sustain Cação (2001), Lancillotti (2008), Oliveira (2004), Saviani (1997), Wenzel (1994).). On the other hand, there are researches and studies that suggest the need to configure a new type of didactic work based on the ideal of the "reflective, competent and researcher teacher", as they attest Libâneo (1998), Lüdke e Boing (2004), Pimenta e Ghedin (2008), Perrenoud (2000), Veiga, Araujo e Kapuziniak (2005), Veiga e d'Ávila (2008). From these dialectical tensions between pedagogical ideas, the "Organization of Didactic Work" (ALVES, 2005; 2006) and the "Pedagogical Triangle and Triangle of Knowledge" (NÓVOA, 1999) were chosen as the category of analysis. From this categorization, problematize the new configurations of remote and hybrid didactic work, especially the central didactic instruments of this new historical form of didactic mediation.

Palavras-chave: Basic education. Didactic instruments. Pandemic. Teaching work. Organization of Didactic Work.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, é o resultado final da disciplina, em nível de doutoramento em cultura, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais da Universidade FEEVALE (Novo Hamburgo-RS). Artigo esse, que versa sobre a constituição histórica do trabalho docente tomando como objeto de análise o instrumental didático, elemento responsável e mediador no processo concreto de ensino na escola.

A partir desse estado da arte, refletindo a partir do contexto vivido por força de uma pandemia global, a qual afetou todos os segmentos e esferas sociais, em especial, aqui à educação escolar, propõe-se reflexões atuais acerca das novas configurações de organização do trabalho didático instauradas.

Para tanto, ao identificar as distintas formas históricas de instrumentais didáticos e sua funcionalidade, sistematizou-se uma classificação deles até a atual forma estabelecida na educação básicas, ensino remoto e híbrido a partir das TIC'S, como ferramenta central na mediação do trabalho didático do professor de Educação Básica.

A justificativa para esse estudo se dá por dois aspectos interdependentes, um pessoal e o outro acadêmico. Pessoalmente, pelo fato dos autores realizarem atividades ocupacionais como professores de rede pública de educação municipal. Aliada a esse fato, estão as formações continuadas concentradas em torno do mote teórico, historicamente, produzido no cenário de pesquisas educacionais brasileiras, que por sua vez, concentram-se em dois polos.

De um lado, há estudos e discussões acerca das condições e características do trabalho docente e assim, apresentam as seguintes características do trabalho didático realizado pelos professores: intensificação da jornada de trabalho, fragmentação, precarização, desvalorização social e econômica, proletarização, feminização, sindicalização etc. como sustentam Cação (2001), Lancillotti (2008), Oliveira (2004), Saviani (1997), Wenzel (1994).

Por outro lado, há pesquisas e estudos que sugerem a necessidade de se configurar um novo tipo de trabalho didático pautado no ideário do "professor reflexivo, competente e pesquisador" como atestam Libâneo (1998), Lüdke e Boing (2004), Pimenta e Ghedin (2008), Perrenoud (2000), Veiga, Araujo e Kapuziniak (2005), Veiga e d'Ávila (2008).

Analiticamente, elegeu-se como procedimento metodológico as elaborações das categorias "Organização do Trabalho Didático" (ALVES, 2005; 2006) e o "Triângulo Pedagógico e Triângulo do Conhecimento" (NÓVOA, 1999).

DOS APORTES TEÓRICO-ANALÍTICOS

Exposto as configurações iniciais e justificativas que motivaram os autores a realização do presente trabalho, cabe apresentar o lugar de estudo do qual partimos, uma vez que toda empiria e/ou estudo de revisão literária requer o esclarecimento e posicionamento e trajeto teórico utilizado nas análises a que se propõe um estudo.

Ao revisar trabalhos anteriores realizados e publicizados, evidenciou-se a recorrência e necessidade de se manter discussões e reflexões educacionais sobre a chamada Organização do Trabalho Didático (OTD).

Conceitualmente, entende-se por OTD:

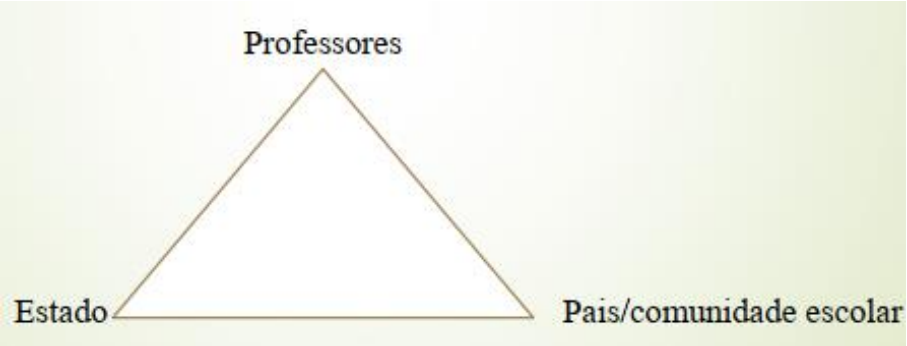
> No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de **organização do trabalho didático** envolve, sistematicamente, três aspectos: a) Ela é, sempre, *uma* **relação educativa** que coloca, frente a frente, uma **forma histórica de educador,** de um lado, e uma **forma histórica de educando(s)**, de outro; b) Realiza-se com a **mediação** de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento, c) E implica um **espaço físico** com características peculiares, onde ocorre. (ALVES, 2005, p. 10-11, grifos do autor)

A partir dessa sistematização, o autor retoma a história educacional de modo a trazer para o centro da discussão esse tripé elementar que solidificam as bases de qualquer empreendimento educacional, no decorrer da história.

Aliada a isso, também se ancorou nosso trabalho no postulado do pedagogo português Antonio Nóvoa – triângulo pedagógico, do conhecimento e político (1999).

De acordo com Nóvoa (1999, pp. 8-9), "triângulo político" diz respeito aos modos de organização do sistema educativo e envolve três aspectos interdependentes, mas em eterna tensão, *professores, Estado e pais/comunidade*. Nesta perspectiva, temos, concretamente, na escola, como agente responsável direto pela produção do currículo, da carga horária semanal de cada disciplina, a organização dos conteúdos por faixas etárias ou ciclos, em síntese, é nesse plano que, educacionalmente, acaba-se organizando um sistema educacional do *jeito A* e não do *jeito B*. A imagem abaixo ilustra o exposto:

Figura 2- Vértices Triângulo Político (NÓVOA, 1999)



FONTE: imagem produzida pelos autores (2021)

Na sua obra seminal, Nóvoa (1999) relaciona esses planos educacionais ao "jogo do morto" para que então possa tecer sua perspectiva sobre o trabalho de professor. Nessa metáfora, demonstra que a relação educativa vigente desde o séc. XVII ocorria de "forma direta entre pais/comunidade e professores, mediados pela Igreja". Com as mudanças socioeconômicas, políticas e culturais (capitalismo, reforma, contrarreforma, emergência do Estado Laico) ocorre a mudança de centralidade nessa relação triangular, que foi capitaneada pelo Estado (laico). Como exemplificação das concretas destas relações e suas reverberações educacionais, pode-se citar: 1) Estado + Professores ➔ surgimento da escola pública contemporânea; 2) Antigo Regime ➔ relação direta professor + pais/comunidade; 3) Estados Laicos, de Direito ➔ relação Estado + pais/comunidade.

Já o chamado "Triângulo do Conhecimento" (NÓVOA, 1999, p. 9), poderíamos entender como sendo o esforço teórico em traduzir uma outra relação triangular na qual há a distinção de "os saberes da experiência, saberes dos professores e os saberes da Pedagogia". Veja-se a imagem:

Figura 3-Triângulo do Conhecimento

FONTE: imagem produzida pelos autores (2021)

Nesta perspectiva interpretativa de Nóvoa, há diferentes lócus de produção e circulação de saberes, enquanto os saberes da pedagogia são produzidos por especialistas em Ciências da Educação (em Educação, Didática, Currículo, Epistemologia, Ciências da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação...), os saberes das disciplinas, originam-se dos especialistas em domínios do conhecimento (Filosofia, Sociologia, Matemática, Psicologia, História...) e, por fim, os sabres da experiência produzidos pelos professores escolares. Concretamente, as dinâmicas em torno dessa triangulação se dão por "períodos educacionais" (IDEM), assim, historicamente, quando houve períodos de inovação educacional o vértice privilegiava aproximações entre experiência (professores) e a pedagogia (especialistas em educação); em contrapartida, também houve períodos conservadores, os quais se caracterizaram por uma relação entre professores (experiência) com os especialistas áreas específicas educacionais; e, também, um períodos desvalorização (professor) no privilegiou-se uma relação entre os especialistas em educação com os especialistas das áreas específicas educacionais, relegando ao lugar do morto o professor e seu saber escolar fruto da experiência.

Completando essa proposta teórica interpretativa, Antonio Nóvoa (1999, p. 8), sugeriu haver um "triângulo pedagógico", este, especificamente tratando da relação entre dois agentes mediados por um saber. Haveria de um lado o professor, do outro o aluno e, entre eles, o saber. (IDEM)

Figura 4- Triângulo Pedagógico (NÓVOA, 1999)

FONTE: imagem produzida pelos autores (2021)

Como se percebe, trata-se de uma relação histórica e que durante muito tempo foi objeto de reflexão da Epistemologia. Nesse sentido, o autor português se aproxima, conceitual e teoricamente, do pesquisador brasileiro supracitado, uma vez que ambos, por pontos de partidas diferentes, chegam ao mesmo ponto de chegada, pois se de um lado há um sujeito responsável pela transmissão dos saberes historicamente e socialmente produzidos e sancionados na escola, há no outro polo um sujeito que também historicamente se fez presente oscilando de papeis que ora eram ativos, ora inativo, protagonista, coadjuvante.

Concretamente, neste processo quando se privilegiou: 1) professor e saber, resultou na centralidade do ensino e transmissão de conhecimento; 2) quando se instaurou uma relação centralizada no Professor e aluno, ocorrera processos relacionais e formativos e, 3) quando se deslocou o professor para o lugar do morto, centralizando apenas o Saber e aluno, surge as diferentes lógicas de aprendizagem. (NÓVOA, 1999, pp. 8-9) Nessa metáfora, quando o item 1 prevaleceu, surge os intensos debates em torno dos ideários pedagógicos (tradicional x construtivistas); quando o eixo 3 prevaleceu, eis que surge a tecnologização do ensino (EH, EAD, TIC's). (IDEM)

PARA OS PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS

Até aqui buscou-se esclarecer os postulados que permitiram a realização analítica do objeto estudado, nesse sentido, cabe ainda propor alguns entendimentos conceituais acerca do universo a que se chama trabalho do professor, profissão professor, trabalho docente...

Nesse sentido, após definir o arcabouço teórico acima, partiu-se em uma tentativa de clarear e definir conceitualmente o que se entende por "trabalho, no mundo do trabalho". Indagação essa central, uma vez que para se compreender o universo do trabalho docente, faz-se indispensável entender o universo do mundo do trabalho.

Para tanto, definir o que se entende por "processo de trabalho" é basilar, o qual assim é definido como a "[...] atividade do homem opera uma transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto sobre que atua por meio do instrumental de trabalho [...]" (MARX, 1984: p. 205).

Deste processo, emerge inúmeras categorias, classificações e/ou tipologias de atividades implicadas, em nosso contexto contemporâneo ocidental, sob a égide da visão de mundo e doutrina (neo)liberal capitalista (ALVES, 2010; MÉSZAROSXXXX), surge como resultado desse afã, os chamados "Trabalho Produtivo" e "trabalho Improdutivo", duas formas distintas de atividade humana inventadas e classificadas assim, a partir do advento e da instauração da lógica produtiva capitalista.

Quanto a essas categorias, partimos da seguinte definição:

> [...] só é **produtivo** o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista, servindo assim ao capital. Utilizando um exemplo fora da esfera da produção material: **um mestre escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola.** O conceito de trabalho produtivo não compreende apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também **uma relação de produção especificamente social**, de origem histórica, que faz do trabalhador o instrumento direto de criar mais-valia. (MARX, 1984a, p. 584, grifos nossos).

Nesse sentido, é possível alargar perspectivas e compreensão sobre as distintas atividades humanas realizadas e, então, compreender o que leva a determinadas atividades serem mais valorizadas do que outras, na lógica econômica ocidental.

Ora, a partir dessas definições é possível pensar nosso objeto de estudo, o qual envolve um agente chamado professor e sua atividade, chamada de docência. Para isso, é preciso compreender também outra tipologia conceitual sobre trabalho, a saber, "trabalho imaterial" que seria:

> **A produção é inseparável do ato de produzir**, como sucede com todos os artistas executantes, oradores, atores, **professores**, médicos, padres etc. também aí o modo de produção capitalista só se verifica em extensão reduzida [...] Nos **estabelecimentos de ensino**, por exemplo, **para o empresário do estabelecimento**, pode ser meros **assalariados [...]** embora eles não sejam ***trabalhadores produtivos*** em relação aos alunos, assumem essa qualidade perante o empresário. (MARX, 1980: p. 403-404, grifos nossos)

Assim, compreende-se uma das características do trabalho realizado pelo sujeito, historicamente, chamado professor e, que o produto desse ato, é inseparável de seu produtor.

Tal compreensão nos conduz a refletir sobre o "Processo de Trabalho Docente", o qual é

> **[...] entendido como atividade orientada a um fim – ensinar** –; que toma por objeto de trabalho a formação cultural do aluno, compreendida em seus aspectos intelectuais, moral e físico; os meios ou instrumentos de trabalho se consubstanciam nos recursos científicos-técnicos utilizados, nos conteúdos de ensino e, ainda, no espaço físico em que ocorre o trabalho. (LANCILLOTTI, 2008: p. 72, grifos nossos)

Por fim, como síntese concreta desse conjunto conceitual sobre trabalho e seus desdobramentos temos que "[...] o trabalho docente 'trabalho útil, porém produtivo ou improdutivo, dependendo do tipo de relação chefe-empregado (no caso do ensino privado, público e confessional)'. (ALVES, 2007; LANCILLOTTI, 2008 *apud* MARTINS; HALBERSTADT, 2015, n.p.)

DOS RESULTADOS[12] - Formas Históricas de *OTD*.

Para mapear e classificar, seguindo ou não uma ordem cronológica convencional (ou não), parte-se do pressuposto que "[...] cada época, concretamente, produz a relação educativa que lhe é peculiar. Isto é, **produz uma forma histórica de educador**" (ALVES, 2005, p. 11, grifos nossos), ou seja, cada época histórica, de modo contextual ou global, produz suas próprias formas históricas de relações educacionais (educador, educando, instrumental mediador, local).

Desta maneira, podemos afirmar que a primeira forma histórica se dava já a centenas de anos, em período pré-histórico:

Ágrafo-bardo: o qual tinha exclusivamente como interação com as camadas novas da comunidade em que estava inserido a "*fala ritmada" (linguagem enquanto processo de transição dos "grunhidos para a fala articulada).* Grupo esse, que consistia em ser, exclusivamente, integrados por determinados indivíduos pertencentes a um grupo específico, grupo este caracterizado como sendo "sacerdotal", sagrado, místico e consequentemente, eram considerados os representantes/porta-vozes das divindades cultuadas no interior da sua tribo/comunidade primitiva. (ARANHA, 2006; CAMBI, 1999; GILES, 1987; GUSDORF, 1963; HAVELOCK, S/D; LARROYO, 1974; LUZURIAGA, 1990; MONROE, 1976; PONCE, 2007)

Escribas: com seu papiro, tabletes de argila com o auxílio de um poderoso recurso, a escrita, surge como primeira forma acabada, historicamente, de educador. Este grupo surge com a *escrita cuneiforme* na Mesopotâmia e com o *escrito hieróglifo* no Egito (GINGRAS; KEATING; LIMOGES, 2007). Neste sentido, o escriba está intrinsecamente ligado aos "afazeres burocráticos" dessas. Logo, conforme iam ocorrendo um progresso material destas sociedades tornou-se imperativo a formação e preparação de sujeitos instruídos com a função de gerir e administrar os aspectos econômicos das principais cidades-estados. (BRUNNER,

[12] Também se esclarece que esse subitem do trabalho é uma retomada de outros trabalhos realizados ao longo de 10 anos. Conferir na bibliografia: Martins; Halberstadt; Ribeiro (2010); Martins; Halberstadt (2011); Martins; Halberstadt (2012); Martins (2013); Martins (2014); Martins; Wingert (2018).

s/d; GILES, 1987; GIORDANI, 1972; GINGRAS, KEATING, LIMOGES, 2007; LARROYO, 1974; LUCAS, s/d; MANACORDA, 2006).

A ANTIGUIDADE GRECO-ROMANA E SEUS EDUCADORES

O primeiro grupo estabelecido, em acordo com o referencial teórico subsidiador da pesquisa, apresenta os "sofistas como os primeiros sujeitos a voltarem-se para o processo educativo dando-lhe um caráter profissional" (MARROU, 1975, p. 84-88) e com eles a dialética, a retórica, a eloqüência, em uma palavra, a *Paidéia.* Não obstante, de outra perspectiva teórico-metodológica, W. Jaeger (2001, p. 335) assim se manifesta "foi com os sofistas que essa palavra [...] haveria de ampliar cada vez mais a sua importância e a amplitude do seu significado".

SOFISTAS: Neste sentido, este grupo diferencia-se radicalmente dos seus antecessores, ágrafos-bardos e escribas, pois, elevam esse status de detentores do saber, de um caráter espontâneo, natural, sacerdotal e divino para um patamar político, ético e profissional e acima de tudo, elitizado, isto é, "desde o começo a finalidade do movimento educacional comandado pelos sofistas não era a educação do povo, mas a dos chefes" (idem, p. 339). Por fim, ainda em Jaeger (idem, p. 347), "os sofistas são, com efeito, as individualidades mais representativas de uma época" e a "sua existência fundamentava-se exclusivamente no seu significado intelectual".

FILÓSOFOS: Paralelamente (ou posteriormente talvez?), surgem os primeiros "filósofos" e como decorrência, seus mais significativos representantes, a saber, Sócrates e Platão. Não por acaso para Jaeger (idem, p. 512) "Sócrates é o mais espantoso fenômeno pedagógico da história do Ocidente". No entanto nos deteremos a explicitar que, com este grupo específico de intelectuais, surgem a Academia e o Liceu e com estas, uma poderosa instituição educativa com fins de produzir, preservar e propagar o conhecimento através das descobertas das ciências da época, não por acaso, segundo Cambi (1999), é neste período e mediante tais acontecimentos que a Pedagogia (tradição pedagógica) é inaugurada.

RETOR: Logo, estes dois grupos de detentores do saber perdurarão por alguns séculos, influenciando expressivamente a educação (e a pedagogia) na Antiguidade Grega e Romana. No que se refere a esta última, devido às condições materiais e exigências ao seu tempo, surge um novo grupo responsável pela organização, preservação e propagação do conhecimento, a saber, "o retórico", pois, "na hierarquia dos valores profissionais e sociais, o "retor" ocupa um posto visivelmente mais elevado que seus colegas" (MARROU, 1975, p. 436). Portanto, o "falar bem" em uma nova configuração de sociedade (política) era algo imperativo para este novo grupo de docentes, que se resumiam a ensinar a eloqüência e a retórica latina e grega (IDEM, p. 438-443). Paralelamente a este novo grupo, seus vizinhos e antecessores sofistas e filósofos também mantém seu prestígio e domínio no campo das ciências e da pedagogia. Assim durante um período estimado de quase Mil anos estes três grupos irão reger o mundo das ciências educativas, respectivamente. (JAEGER, 2001; MANACORDA, 2006; MARROU, 1975; PONCE, 2007)

CLÉRIGO: No entanto, este novo contexto, apresenta algumas peculiaridades, entre tantas, "resgatar" um elemento inaugurado desde os primórdios e que, durante a Paidéia grega e a patrística romana, encontrava-se há alguns séculos esquecidos no interior destes grupos responsáveis pelo conhecimento educativo, qual seja, o elemento "sacerdotal". Tal aspecto, ganha vigor com o grande movimento de instituições religiosas as quais, tinham além da propagação da "palavra de Deus", a formação de seu contingente clerical, isto é, a "formação de novos clérigos". É, portanto, no interior destes movimentos que surgem "os clérigos" como representantes e detentores de um saber, ainda que este saber seja com vistas à formação de seu contingente. (Giordani, 1972; Manacorda, 2006; Marrou, 1975; Ponce, 2007) Evidencia-se também, que com o movimento de expansão religiosa, a qual perdurará por quase toda a Idade Média, através da construção de igrejas, paróquias, mosteiros, etc. anexados a estes estabelecimentos, havia um espaço destinado à instrução.

A MANUFATURA ITALIANA COMO EXEMPLO ESCOLAR: A DITADURA DO MANUAL DIDÁTICO E O PROFESSOR MANUFATUREIRO DESDE MEADOS DO SÉC. XIV.

As primeiras escolas, de acordo com os autores estudados, foram escolas paroquiais e monacais, sendo que tal processo, como já enunciado, perdurou até a passagem para a Idade Moderna. Deste modo, percebe-se que este grupo de detentores do saber educativo irá, através de sua instituição maior (a igreja), promover a expansão do saber educativo ao seu tempo, com vistas à propagação de seus ensinamentos religiosos. (BRUNNER, S/D; CAMBI, 1999; GILES, 1987; GIORDANI, 1972; 1996; JAEGER, 2001; LARROYO, 1974; LE GOFF, 1989, 2005; LUCAS, S/D; LUZURIAGA, 1990; MANACORDA, 2000; MARROU, 1975; NUNES, 1980; PONCE, 2007).

Desde o surgimento das primeiras Universidades Europeias, e com elas uma nova forma histórica de educador responsável pela realização de um trabalho didático, em caráter de *Preceptorado*, tendo sua forma históricas mais bem desenvolvidas nos chamados "*Modus Parisiensis"* e/ou "*Modus Italicus"*[13] (ALVES, 2005; LANCILLOTTI, 2008), a partir de seu instrumental mediador, o livro.

O PROFESSOR-MANUFATUREIRO VIRTUAL *(contemporâneo antes da COVID-19)*

Como sugere o título deste item, intenta-se aqui discorrer sobre os diferentes tipos de materiais didáticos utilizados em Ead, e suas respectivas características, atualmente. Para tanto, recorreu-se a seleção, leitura, análise e identificação em matérias bibliográficos especializados na área sobre as distintas formas de materiais didáticos e as principais características que estes objetos, foco de nosso estudo, necessitam incorporar durante e após o processo de elaboração e distribuição ser realizado.

[13] O *Modus Italicus* de acordo com Alves (2005, p.38) "foi dominante até o final do século XV". Esse trabalho didático envolvia um mestre que reunia um conjunto de discípulos. Nela, o mestre ensinava ora individualmente, ora coletivamente, relação educativa baseada no artesanato. Já o *Modus Parisiensis*, surge nas Universidades parisienses, (ALVES, 2005, p. 39)

Segundo Possolli & Cury (2009, p. 3450), em EAD os materiais didáticos (MD) podem ser distinguidos em três tipos: "[...] *impressos* (como livros, apostilas e guias de estudo), *audiovisuais* (como transmissões radiofônicas e televisivas) *e digitais* (como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA e recursos de informática e internet)". Entretanto, há outros autores, tais como: Neder (2003 *apud* DANTAS *et al*, 2004, n. p.) classificam estes materiais didáticos apenas em: "*material impresso* e *material web*, sendo o primeiro utilizado com maior frequência para apoio às aulas presenciais, enquanto este último, podendo ser utilizado diretamente em ambiente virtual". Cabe destacar ainda que, independentemente do tipo de classificação utilizada para identificar os MD, são utilizados tanto nas modalidades de ensino presencial quanto na Ead, conforme destacam Dantas *et al* (2004); Lemos, D. G. (s/d); Piva Jr, Netto & Loyolla (2011); Possolli & Cury (2009), tendo como *maior diferencial*, entre os MD para ensino presencial e MD para Ead, está tanto na *forma como foi elaborado* quanto e principalmente, *os objetivos* que se propõe. (DANTAS *et al* 2004; PIVA JR, NETTO & LOYOLLA, 2011; POSSOLLI & CURY, 2009).

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL COVID-19 – ENSINO HÍBRIDO OU *BLENDED LEARNING E* ENSINO REMOTO

Ao retomar o estado da arte do trabalho didático realizado pelo agente educacional denominado de educador/professor, e depois de quase três séculos de um tipo especifico predominante de trabalho didático escolar. Surge uma nova forma de relação educativa como força e resultado de uma catástrofe de saúde mundial.

Diferentemente, do que ocorrera em outros períodos históricos, onde as mudanças partiram das efervescências ideológicas, políticas e econômicas. O contexto atual, parece ter realizado mudanças nessas estruturas a partir da pandemia COVID-19. Algo similar ao que ocorrerá na Itália da Renascença com a peste negra (NUNES, 2005).

Assim, eis que no ano de 2020 emerge como proposta e resposta as medidas de segurança social, isolamento social, no contexto educacional público brasileiro, o chamado

"ensino hibrido e o ensino remoto" (BACICH; ABRANTES; CANNATÁ, s/d.;BACICH, NETO, TREVISANI, 2015; HORN; STAKER, 2014).

Quanto ao primeiro, Horn; Starker (2014) o concebem como um programa de educação formal, no qual há uma oscilação entre estudos presenciais e estudos no formato online. Quanto ao segundo, também denominado de "ensino remoto emergencial", no ano de 2020, tornou-se basilar na instancia de ensino público e na rítmica escolar. Este formato, diferentemente do anterior, acabou por se tornar uma espécie de resposta às demandas e contextos socioeconômicos e culturais que atravessam o ambiente escolar.

> Com efeito, a suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência [...] (MOREIRA; MARQUES; BARROS, 2020, p.352).

Nesse sentido, como afirmam os autores, ensino remoto emergencial trata-se da migração da aula presencial para um dado ambiente virtual, no qual professor e aluno interagem à distância.

Ainda que fuja a proposta do trabalho, cabe ainda destacar que, a produção intelectual em torno da COVID-19 nas mais variadas áreas do conhecimento foi extensa, densa e amplamente divulgada, fator esse que incidiu no pensar e refletir o contexto e realidade escolar antes da pandemia, durante e no que pode vir-a-ser no pós-covid-19.

PARA ENCERRAR

À guisa de fechamento de diálogo, como assevera Nóvoa (1999, p. 8) "[...] é difícil imaginar um processo educativo que não conte com a mediação relacional e cognitiva dos professores". A essa afirmação realizada há quase três décadas, parece que com a pandemia COVID-19, não apenas as dicotomias sobre trabalho e perfil docente se fizeram sensíveis, como também as formas de organização didática do ensino público e principalmente o fato de

que, ainda que com a possibilidade de utilização e invocação tecnológicas, o sujeito educador se fez central no processo educativo.

Nesse sentido, cientes de que o tema não se esgota e tentando evitar redundâncias, concluímos esse trabalho propondo e provocando com uma indagação novas discussões, novos olhares, novas interpretações acerca do fenômeno aqui estudado:

Em um pós-pandemia, teremos uma nova Organização de Trabalho Didático, histórica e concretamente, cristalizado na educação básica, especialmente, a brasileira?

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. Nasce uma Nova Instituição educacional. **Revista Intermeio:** Revista do Mestrado em Educação / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. – v. 4, n. 8, p. 1-124. Campo Grande, MS: A Universidade. 1998. ISSN: 1413-0963

_____. **O Trabalho Didático na Escola Moderna: formas históricas.** Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **A Produção da Escola Pública Contemporânea.** 4ª ed. Campinas: Autores Associados, Campo Grande: UFMS, 2006.

_____. O Liberalismo e a Produção da Escola Pública Moderna. IN: LOMBARDI, J. C. e SANFELICE, J. C. (Org.). **Liberalismo e educação em debate.** Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

_____. História da educação: a produção teórica sobre o trabalho didático. IN: BRITO Silvia Helena de [et. al.] (Org). **A Organização do Trabalho Didático na História da Educação.** Campinas, SP: Autores associado: Histedbr, 2010.

_____. A centralidade do instrumento de trabalho na relação educativa: a escola moderna brasileira nos séculos XIX e XX. In: GONÇALVES NETO, W.; MIGUEL, E. B.; FERREIRA NETTO, A. (Org.). **Práticas escolares e processos educativos**: currículo, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX). Vitória: Edufes, 2011

_____. Organização do Trabalho Didático: a questão conceitual. **Revista Acta Scientiarum. Education.** Maringá, v. 34, n. 2, p. 169-178, jul-dez, 2012.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia:** Geral e Brasil. 3ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BACICH, Lilian; ABRANTES, Rodrigo; CANNATÁ, Verônica. **Ensino híbrido,** personalizar para ensinar. Disponível em: http://migre.me/pZgfU. Acesso em 22 maio 2021.
BRUNNER, H. A Educação do Antigo Egipto**.** in Vial, J., Milaret, G. **História Mundial da Educação**, 1.º vol., Porto, Rés-editora, s.d.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

COUTO, Z. S.; OLIVEIRA, M. V. & SANTOS, R. de C. G. Construindo outra cultura de Ead: a produção de material didático instrucional para o curso de pedagogia UAB/FURG . **Revista Didática Sistêmica,** ISSN 1809-3108, Volume 8, julho a dezembro de 2008. Disponível em: http://www.seer.furg.br/redsis/article/view/1184/497. Acessado: 24/11/12.

DANTAS, A. L. L. *et al.* **A construção do material didático em Ead**: uma experiência de aprender fazendo, através da ação, do conhecimento e da afetividade. (2004). Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/038-TC-B2.htm. Acessado em: 24/11/12.

FRANCO JÚNIOR, H. **A Idade Média:** nascimento do ocidente. 2ª ed. rev. e ampl. - São Paulo: Brasiliense, 2001.

GILES, T. R. **História da Educação.** SP: Ed. EPU, 1987.

GIORDANI, M. C. **História da Antiguidade Oriental**. 3ª ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 1972.

GRINGAS, Y. KEATING, P. e LIMOGES, C. **Do escriba ao sábio:** os detentores do saber da Antiguidade à Revolução Industrial. Trad. Para língua portuguesa de Ângelo dos Santos Pereira. Ed. Porto, 2007.

HAVELOCK, Eric. **A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais.** Trad. Ordep José Serra. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. A educação numa Sociedade sem Escrita, in Vial, J., Milaret, G. **História Mundial da Educação**, 1.º vol., Porto, Rés-editora, s.d.

HOBSBAWN, E J. **A era das revoluções:** Europa 1789-1848; trad. de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 4ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

_____. **A era do capital:** 1848-1875. Trad. Luciano Costa Neto. 5ª Ed. Revista; Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. Blended: Using disruptive innovation to improve schools. Jossey-Bass, 2014.

JAEGER, W. **PAIDÉIA:** formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira (adaptação do texto para a edição brasileira Monica Stahel; revisão do texto grego Gilson César Cardoso de Souza). 4ª Ed. SP: Martins Fontes, 2001.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LANCELLOTI, S. S. P. **A Constituição Histórica do Trabalho Docente.** Tese de Doutorado. Unicamp, Campinas-SP, 2008.

LARROYO, F. **História Geral da Pedagogia.** 12. ed. São Paulo: Ed. Mestre Jou; 1974.

LE GOFF, J. **Os intelectuais na Idade Média**. 2. ed.; editora brasiliense, 1989.

_____. **A civilização do ocidente medieval**. Bauru, SP: Edusc, 2005. (coleção História)

LUCAS. C. A Educação dos Escribas e a Instrução na Mesopotâmia**.** *In:* Vial, Jean, Millaret, G. (org.) **História Mundial da Educação**, 1.º vol., Porto, Rés-editora, s.d.

LÜCK, H. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006, Série: Cadernos de Gestão.

_____. **Gestão Educacional:** Uma questão paradigmática. 3. ed. Petropólis, RJ: Editora Vozes, 2007, Série: Cadernos de Gestão.

_____. **A Gestão Participativa na escola.** 3. ed. Petropólis, RJ: Editora Vozes, 2008, Série: Cadernos de Gestão.

LUZURIAGA, L. **História da Educação e da Pedagogia**. Tradução de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna; 18ª ed. SP; Ed. Nacional, vol. 59; 1990.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARROU, H. I. **História da Educação na Antiguidade.** Trad. Mário Leônidas Casanova. SP: EPU, Brasília, INL, 4ª reimpressão, 1975.

MARTINS, J. F. As diferentes formas históricas de instrumentais mediadores do trabalho didático: da linguagem oral ao instrumental virtual. **P@RTES** (SÃO PAULO), v. 1, p. 1, 2013

_____. O trabalho didático e sua forma histórica nas comunidades primitivas. Revista HISTEDBR On-line, v. 14, p. 338, 2014.

MARTINS, J. F.; HALBERSTADT, T. E. A organização do trabalho didático como forma de superação do trabalho docente manufatureiro. **P@rtes (São Paulo)**, v. 1, p. 1-12, 2011.

_____. A Organização do Trabalho Didático: uma categoria a ser discutida. **Cadernos da Pedagogia.** São Carlos, 2012.

MARTINS, J. F.; HALBERSTADT, T. E.; RIBEIRO, J. I. . Os Detentores do Saber educativo: primeiras considerações. **P@rtes** (São Paulo), v. 1, p. e1-e6, 2010

MARTINS, J. F.; WINGERT, V. D. O Trabalho Didático Nas Sociedades Mesopotâmicas. **GERMINAL: MARXISMO E EDUCAÇÃO EM DEBATE**, v. 10, p. 223-231, 2018a.

_____. Os Responsáveis Historicamente Pelo Trabalho Didático Na Educação: Uma Genealogia. **Gestão Universitária,** v. 9, p. 1-8, 2018b.

MARX, K. **Formações Econômicas Pré-Capitalistas.** 5. ed. Paz e Terra. 1986.

_____. **Miséria da filosofia.** São Paulo: Martin Claret, 2008a.

_____. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** 2. ed. São Paulo: expressão Popular, 2008b.

_____; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** Feuerbauch – A oposição entre as concepções materialista e idealista. 3. ed. Martins Claret, 2005.

MONROE, P. **História da Educação.** 11. ed. SP. Ed. Nacional, 1976.

NUNES, R. A. da C. **História da Educação no Renascimento.** SP – EPU- Ed. Universidade de São Paulo, 1980.

_____. **História da Educação na Idade Média.** SP - EPU- Ed. Universidade de São Paulo. 1980.

PIVA JR, D.; NETTO, M. L. A.; LOYOLLA, W. P. D. de C. Processo de Produção de Materiais Didáticos: modelo adotado no Projeto Univesp. **17º Congresso Internacional de educação a distância, 2011.** Disponível em:http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/36.pdf. Acesso: 24/11/12.

POSSOLLI, G. E; CURY, P. de Q**. Reflexões sobre a elaboração de materiais didáticos para educação a distância no Brasil.** Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2558_1546.pdf. Acessado: 24/11/12.

PONCE, A. **Educação e luta de classe.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RIEVITCH, Igor et al. An activity theory perspective on Educational Technology and Learning. In: KRITT, D.W. e WINEGAR, L. T. **Education and technology:** Critical perspectives, possible futures. Lexington Books, 2010.

SANTONI RUGIU, A. **Nostalgia do Mestre Artesão**. Campinas,SP: Autores Associados, 1998.

VERGER, J. **Cultura, ensino e sociedade no Ocidente nos séculos XII e XIII.** Bauru, SP: EDUSC, 2001.

A PEDAGOGIA DA ESCUTA E A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE PEDAGOGY OF LISTENING AND THE ORGANIZATION OF SPACES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Maristane Maísa Dillenburg (Feevale)[1]
Lovani Volmer (Feevale)[2]

Resumo: A Pedagogia da Escuta, embora pouco discutida dentro dos espaços escolares, tem se mostrado cada vez mais necessária. Na educação infantil, muito se discute acerca do protagonismo das crianças e se almejam ambientes que fomentem a curiosidade e interesses desse público. Para isso, é importante analisar os diferenciais que podem existir nestes espaços para potencializar os interesses e a Pedagogia da Escuta vai ao encontro dessas premissas. Nesse sentido, esta pesquisa, de cunho bibliográfico, objetiva estudar as concepções e princípios da Pedagogia da Escuta, a fim de verificar em que medida impactam na organização dos espaços na educação infantil. A reflexão e análise dos materiais já existentes permite que seja possível realizar adequações espaciais dentro dos ambientes da educação infantil, visando, também, ao desenvolvimento do público-alvo. Essa nova visão sobre a educação infantil auxilia nas práticas dos objetivos que a BNCC traz com as novas concepções da educação e de ser criança no mundo atual.

Palavras-chave: Pedagogia da escuta. Espaços. Desenvolvimento infantil.

Abstract: The Pedagogy of Listening, although little discussed within school spaces, has shown itself to be increasingly necessary. In early childhood education, much is discussed about the role of children and the aim is for environments that encourage the curiosity and interests of this public. For this, it is important to analyze the differentials that may exist in these spaces to enhance interests and the Pedagogy of Listening meets these premises. In this sense, this research, of bibliographic nature, aims to study the concepts and principles of the Pedagogy of Listening, in order to verify to what extent they impact on the organization of spaces in early childhood education. The reflection and analysis of existing materials allows it to be possible to make spatial adjustments within the environments of early childhood education, also aiming at the development of the target audience. This new vision of early childhood education helps in the practice of the objectives that the BNCC brings with the new conceptions of education and of being a child in today's world.

Keywords: Listening Pedagogy. Spaces. Child development.

[1]Autor(es) [2]Orientador(es)
E-mail: maristane.dillenburg@outlook.com e lovaniv@feevale.br

1 INTRODUÇÃO

A Pedagogia da Escuta é uma metáfora criada por Lóris Malaguzzi, que, dias após o fim da Segunda Guerra Mundial, se engaja na educação de crianças pequenas do pequeno Vilarejo em Reggio Emília. Em busca dos direitos das mulheres e crianças, oportuniza uma educação que prioriza o bem-estar, a saúde biopsicossocial, partindo do princípio de que todo o ambiente escolar não é algo hierárquico e sim democrático.

Esta pesquisa, de cunho bibliográfico, objetiva estudar as concepções e princípios da Pedagogia da Escuta, a fim de verificar em que medida impactam na organização dos espaços na educação infantil. Para tanto, aborda alguns autores que explicam e vivenciam a abordagem de Reggio Emília dentro das suas realidades profissionais e as adequações que podem ocorrer nos espaços escolares, como também as diferentes formas de potencializar o desenvolvimento infantil.

Assim sendo, apresentam-se, inicialmente, as concepções da Pedagogia da Escuta, como ocorrem, as diferenças entre escutar e ouvir, as formas de adaptar essa prática pedagógica no dia a dia do educador como também os benefícios dessa prática. Logo após, será explicado sobre os ideais dos espaços escolares, como adequar, referências de materiais e mobílias e, também, as diferenças entre espaços e ambientes. A seguir, será abordado o desemparedamento escolar, o que é, como pode acontecer gradativamente, as formas de tornar esse momento significativo para as crianças e, também, um momento prazeroso para as famílias. Por fim, apresentam-se as considerações finais, seguidas das referências.

2 PEDAGOGIA DA ESCUTA

Quando se olha com cuidado para os campos de experiência, busca-se uma educação de sensibilidade. A escuta é emoção e não algo tranquilo de se fazer, vai exigir mudanças de consciência, suspensão de preconceitos e julgamentos dos adultos referencias. Envolve processos fortes, demandando silêncios e pausas. Escuta interna do educador e escuta da

criança para com o seu professor. Saber escutar necessita sensibilidade, que enfatiza a representação do mundo e autoconstrução de sentidos (RINALDI, 2020).

Os principais escritores sobre o tema pelo mundo são Paulo Freire (Brasil) e Lóris Malaguzzi (Itália), pioneiro na abordagem de Reggio Emília, que partem do princípio da liberdade de expressão, autonomia, uma escuta que permeia uma educação libertadora, de uma escuta democrática e que valorize os indivíduos. O que esses educadores pregam são ideais semelhantes, que visam a uma educação de melhor qualidade, mais humana.

Os vínculos afetivos entre os pares, seja eles educador-educando, educando-educando, são a base do dia a dia de uma escola de educação infantil. “O afeto, a acolhida e o respeito refletem nas relações abrindo espaço para a escuta olhar individualizado, valorizando o ser humano como pessoa” (HERBETZ; VITÓRIA, 2018, p. 100).

Rinaldi (2016) explica que a Pedagogia da Escuta vai para muito além da escola, é para a vida, precisa haver uma responsabilidade pelo compartilhado. O ser humano, já no seu aspecto orgânico, tem a necessidade de ser ouvido e para que isso ocorra, o escutar se torna a identidade para o ser humano.

Essa proposta pedagógica promove um espaço de investigação. É preciso que o adulto referência esteja no ambiente não apenas por estar, é preciso que os sentidos e a sensibilidade também se façam presentes, como, por exemplo, com os olhos, a mente e o corpo. Em um trajeto que se delimita, em cada nova descoberta da criança no espaço infantil deve existir uma conexão (DIRECIONAL EDUCADOR, ano 12).

Rinaldi (2020) proporciona alguns conceitos de escuta diferentes do que foi visto até o momento. Para a autora, a escuta é uma emoção, às vezes um pouco difícil de realizar, entender, conseguir decifrar o que foi escutado, vai exigir mudanças de consciência por parte do professor, como também a suspensão de preconceitos e julgamentos, envolvendo alguns processos muito fortes de mudança de comportamento, pensamento e compreensão. As escutas docentes e escutas das crianças para com o seu mediador, vão exigir sensibilidade, que enfatizará uma forma bem singular de representar o mundo e a autoconstrução de sentidos.

Além disso, "escutar significa estar atento, aberto e disposto ao que o outro fala, com empatia, sem se importar com o nível intelectual do interlocutor" (JUNIOR, 2016, p. 123). Assim sendo, é preciso considerar a expansão que a escuta precisa para que o olhar sobre a educação de infância seja um novo desafio aos professores (RODRIGUES, 2018).

O professor tem, pois, um papel muito importante neste processo de ensino-aprendizagem, que é de mediar esses conhecimentos, trabalhar para que as curiosidades sejam fomentadas, que o bem-estar das crianças seja um dos tópicos para se pensar nas propostas pedagógicas e também promover a escuta atenta, com sentido, muito além do ouvir com seu significado literal. Para a melhor compreensão desses significados, Santana (2016, p. 10), explica

> Ouvir e escutar são ações distantes. Ouvir relaciona-se aos sentidos da audição, ao próprio ouvido, ao aparato biológico que dá conta de decifrar sons, canal importante para que haja a escuta. Escutar vai além, é ouvir com atenção, sentir, perceber o outro, sua alma, suas aflições, abarca a dimensão física do olhar no olho, de perceber os gestos, de reconhecer a emoção na voz, é identificar sons no silêncio muitas vezes, requer entrega, doação, cautela, afeto. Por quanto a ideia de quem ouve o outro é vazia em si mesma, contudo aquele que escuta certamente ouve.

Para tanto, é necessário que o educador compreenda que a educação infantil é muito mais do que um ambiente que favorecerá as brincadeiras, elas precisam ser sentidas, compreendidas através dos olhares das crianças e não somente com os olhares dos adultos. Buscar entender por que estão brincando de uma determinada forma ou estão envolvendo um determinado tema na brincadeira, porque escolheram algum material específico para usar como instrumento do brincar.

Nesse contexto, Santos (2016, p. 20) analisa essa abordagem e percebe que "a escuta é algo inovador na prática pedagógica que valoriza e dá qualidade a Educação Infantil. O professor precisa estar mais perto das crianças e como ouvinte perceber o desenvolvimento de cada uma". É preciso perceber quais os sentimentos envolvidos no dia a dia, as estranhezas, alegrias, euforias, tudo isso faz parte do processo da escuta e todos os sentimentos são importantes para o desenvolvimento infantil. A partir das diferentes escutas e observações de diferentes contextos, será possível a readequação do fazer pedagógico, sendo que quanto mais

as crianças estiverem no centro desse processo de mudança, mais ricas serão as propostas, descobertas.

Barbosa e Quadros (2017) explicam o modelo político-epistemológico-pedagógico, que, junto ao capitalismo, reflete o cotidiano das escolas infantis, permitindo relações sociais e os cuidados a cada criança. Mas, para que as práticas educativas sejam efetivadas de forma correta, é preciso que esteja disponível um tempo cronológico e dialógico intergeracional:

> O tempo, para as crianças pequenas, é muito singular: tempo de fazer, desfazer, refazer, repetir, recorrer. Nesse sentido, o tempo – de estar e fazer coisas junto com outros, relacionar-se, brincar, descobrir o seu entorno, investigar, maravilhar-se ao viver a vida – deve ser respeitado nas diferentes escolas que se dedicam a trabalhar com bebês e crianças bem pequenas. É preciso não fazer da educação das crianças pequenas na escola infantil uma iniciação ao tempo acelerado do capital [...] É preciso não apressar, não acelerar, não entrar na lógica capitalista, mas oferecer tempo para as crianças aprenderem e apreenderem-se no mundo [...] (BARBOSA; QUADROS, 2017, p. 47).

A importância da escuta atenta do professor gera consequências na observação detalhada sobre o que é vivido no espaço escolar. Uma das formas de ouvir é respeitando as cem linguagens, uma metáfora desenvolvida por Lóris Malaguzzi. Por esse meio, são mostradas aos educadores os interesses das crianças, se precisam mais tempo para as propostas ou se estas precisam ser encerradas antecipadamente. Mas, para que seja concretizado, é preciso existir um tempo de qualidade para a promoção da experimentação do mundo (SANTOS, 2016).

Para isso, faz-se imprescindível reconstruir o olhar individual de cada criança da turma, que exista a escuta sensível, uma comunicação de indivíduos no contexto escolar, o educador precisa ouvir, acolher suas ideias, suas necessidades, seus sentimentos, garantindo que as relações e as comunicações sejam saudáveis. Saber escutar as crianças nas suas fases sinestésicas é um trabalho delicado, pois as interpretações do professor devem ser flexíveis e compreensíveis.

Outra forma de compreender os resultados benéficos da prática da escuta é algo feito em conjunto escolar, “desse modo a criança amplia sua confiança para comunicar, criar e

expressar seus pensamentos, escolhas, sentimentos, sugestões, acordo ou desacordo, prazer e surpresa" (MESQUITA, 2015, p. 18).

Através da Pedagogia da Escuta, é possível que o professor seja sensível para com as crianças, permita que elas estejam na visibilidade de aprendizagens e da sua comunidade. Suas construções, por sua vez, são documentadas de diferentes formas para que se tornem visíveis, e esta é uma das funções da escuta abordada aqui neste trabalho, poder transparecer à comunidade escolar tudo que é feito neste espaço (KINNEY e WHARTON, 2009).

Esses autores, continuam contribuindo quando o assunto é a desenvoltura na experienciação infantil, conforme segue:

> Mudanças importantes no etos e na organização da classe na escola significaram que a aprendizagem das crianças tornou-se mais visível. Dedicava-se mais tempo a conversar e escutar as crianças. Aumentavam as oportunidades de as crianças explorarem e resolverem problemas. As crianças envolveram-se mais no planejamento e na avaliação de seus programadas de trabalho junto com a professora. À medida que a confiança das crianças aumentava, juntamente com a confiança da professora, ocorreram melhorias previstas no andamento e na qualidade da aprendizagem na escola. (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 26).

As mudanças que podem ocorrer no decorrer das adaptações das práticas pedagógicas são inúmeras, começando pela valorização do indivíduo infantil que faz parte da história da escola. A partir do momento em que haverá o respeito, a escuta, os desencadeamentos das curiosidades e explorações, muito do que a abordagem prega, irão se realizar, basta que o professor saiba o que fazer e como documentar essa prática. A organização dos espaços também implica nessa demonstração da história do dia a dia na educação infantil, o que será abordado na seção que segue.

2.1 A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS A PARTIR DA PEDAGOGIA DA ESCUTA

Os espaços pensados para a Educação Infantil valorizam muito a criança como o centro do planejamento, da avaliação e da preparação de materiais para as aulas. As mobílias dos espaços devem ser adaptadas com rodinhas, para que a locomoção possa acontecer de

forma dinâmica, quando necessário, ou seja, quando as crianças demonstram, através das suas "cem linguagens", que determinada organização está saturada. Além disso, precisam ser na altura dos pequenos, que os olhos das crianças enxerguem os materiais e as mãos possam alcançar.

Silva (2016) explica que o espaço escolar precisa acolher as adversidades da cultura, das línguas e possibilitar o reconhecimento da identidade e das especificidades de cada indivíduo daquele espaço. De acordo com Horn (2004, p. 37),

> O espaço nunca é neutro, pois carrega em sua configuração, como território e lugar, signos e símbolos que o habitam. Na realidade, o espaço é rico em significados, podendo ser "lido" em suas representações, mostrando a cultura em que está inserido através de ritos sociais, de colocação e de uso dos objetos, de relações interpessoais, etc. por meio da leitura "das paredes e das organizações dos espaços" das salas de aula e instituições de educação infantil, é possível depreender que concepção de criança e de educação que o educador tem.

Horn (2004) tem a visão de que a escola é um organismo vivo, pois há pessoas que a movimentam, que circulam, que neste espaço criam-se memórias, laços e histórias de vida. Ao encontro dessa visão, "devemos ouvir o que as crianças têm a dizer sobre os espaços escolares e procurar incorporar seus desejos e suas percepções, qualificando-os e tornando-os melhores para elas e para os demais membros da comunidade escolar" (BARROS, 2018, p. 42).

Além disso, os espaços escolares precisam contar para a comunidade que ali circula o que acontece dentro da escola, qual a realidade das crianças, o que vivenciam e o que sentem quando descobrem algo tão importante. Através desses registros, percebe-se, mais uma vez, a importância da escuta no processo de desenvolvimento infantil.

Sem esse ato de escutar, pouco se percebe e se registra, pouco se conta sobre o que acontece na escola. Miranda (2005) compartilha sua visão quando se discute a Pedagogia da Escuta e a documentação pedagógica.

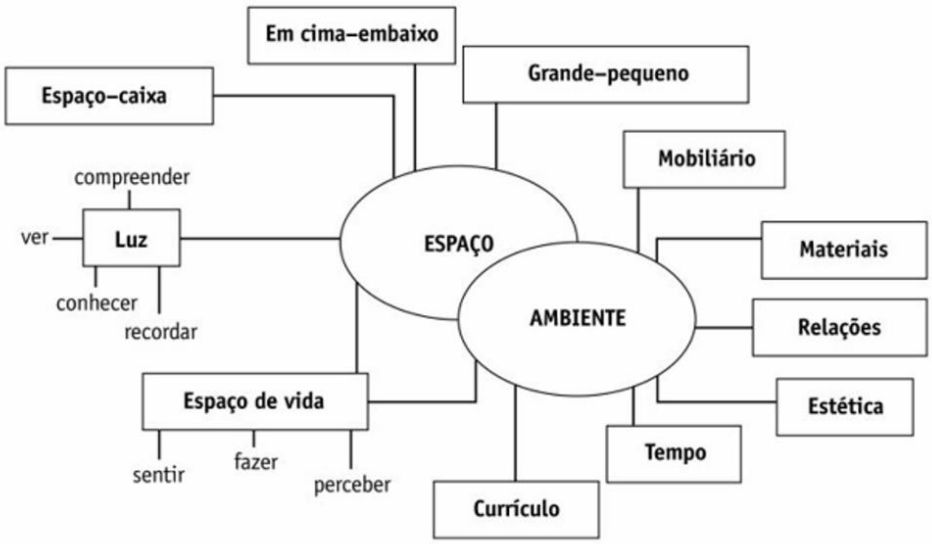
> Em Reggio, os professores entendem que as crianças falam para dizer algo, para se comunicar, como necessidade básica de qualquer ser humano, e desenvolvem o que chamam de Pedagogia da Escuta, ou seja, as falas são registradas e se tornam parte da documentação dos projetos, relatórios e diários (MIRANDA, 2005, p. 7).

Para a documentação pedagógica, será preciso que o educador saiba juntar o escutado com as criações das crianças, de forma que seja coeso e que realmente seja verdade. Para isso, consoante Penzani (2017) explica que as formas de documentar os momentos vividos na educação infantil, são através de fotografias, áudios, vídeos e anotações dos momentos do brincar, das explorações e momentos vividos. Cuidar dos ambientes e espaços escolares, para que, se promova a autonomia e o deslocamento da criança, evitando intervenções do educador sobre as brincadeiras e a forma do brincar. Oferecer materiais e brinquedos que proporcionem o desenvolvimento da criatividade, noções lógico matemáticas, estabelecendo conexões entre pares e no brincar.

A escola é composta por ambientes e espaços, que se distinguem apenas por serem ocupados por pessoas. “O espaço não é algo que emoldure, não é simplesmente físico, mas atravessa as relações, ou melhor, é parte delas. E é sobre relações que se fala quando o assunto é educação” explica (CRAIDY, 2004, p. 8).

A partir desse conceito, é apresentado um mapa conceitual (Figura 1) sobre o tema de espaços e ambientes escolares de Forneiro (2007), diferenciando as características de cada termo e o que lhe é semelhante.

Figura 5 - Conceitos que diferenciam espaço e ambiente.



Fonte: Forneiro, 2007, p. 232.

A partir do esquema de Forneiro (2007), percebe-se a relação entre espaços e ambientes escolares. O espaço é direcionado às materialidades escolares, às estruturas físicas, enquanto o ambiente é a forma como o espaço é usado, as relações que acontecem, as memórias e as histórias criadas nesses espaços, é o ambiente que permite que a escola seja um organismo vivo e não neutro. Compreendendo essa visão importante sobre as nomenclaturas,

> • "O espaço seja personificado por seu uso intencional, em vez de pelo número de recursos que podem ser abrigados. As vozes das crianças devem ser ouvidas em suas especificações estruturadas, e elas devem ter fácil acesso as pastas pessoais e a uma série de recursos que devem estar visíveis;
> • Haja um espaço receptível e flexível, onde a criança tenha a possibilidade de escolha e uso, incluindo espaços vazios para a reflexão;
> • Haja possibilidades de organização flexível que permitam as crianças não apenas planejar suas atividades, mas também acomodar tanto aprendizes individuais quanto aqueles que trabalham em um grupo de aprendizagem;
> • O espaço seja apoiado por rotinas que não interrompam os processos de aprendizagens das crianças e que seja regularmente examinado a fim de se certeza de que ainda "se ajusta ao seu proposito" para qualquer grupo de crianças, e seus estilos e processos singulares de aprendizagem;
> • O espaço seja ordenado e minimalista em sua abordagem da disponibilidade dos recursos e da mobília, para que as crianças consigam se movimentar livremente e

> não sejam restringidas por excesso de recursos. Isto não significa escassez de recursos no ambiente, simplesmente quer dizer que o uso destes recursos só pode ser melhorado por suas possibilidades de exploração, o que é posto em risco se houver demasiados deles disponíveis ao mesmo tempo" (KINNEY, WHARTON, 2009, p. 34)

Os espaços bem-organizados e os ambientes bem planejados para o dia a dia na escola de educação infantil fazem parte do processo para que a escuta faça a mediação do trabalho pedagógico, como, por exemplo, explica o Ministério da Instrução e da Universidade e da Pesquisa - Itália (2015, p. 53) "ser acolhedor, quente, bem cuidado, orientado pelo gosto estético, expressão da pedagogia e das escolhas educativas de cada escola".

Os olhares para as crianças mais tímidas favorecem também o seu desempenho na interação entre os pares. Para isso, Herbertz e Vitória (2018, p. 99) explicam que "espaço de interação da Educação Infantil é necessário, principalmente nos casos de crianças com perfil mais intrínseco".

Quando se planeja uma escola, se planejam muito os espaços, pensa-se em cada detalhe, nas cores dos materiais, nas suas alturas, no que será colocado à disposição para a exploração das crianças. Como já exposto, todos os materiais devem estar à altura das crianças, uma vez que não cabe ao professor ditar o que pode ou não ser manuseado por elas. "Caixas, instalações, tendas, tapetes, almofadas, cestas para jogo de manipulação, materiais vindos da natureza, bonecos, brinquedos de construção, trapos de pano, bolas de tamanhos e materiais diversos" (BARBOSA, HORN, 2008, p. 75 e 76).

Com os ambientes, a organização não é diferente, ou seja, "é essencial que o ambiente e o tempo sejam organizados de modo a permitir o trabalho autônomo e colaborativo das crianças, mesmo segundo a experiência consolidada dos laboratórios e a utilização de espaços externos aparelhados" (FARIA, 2015, p. 261). Ainda de acordo com Faria (2015, p. 263), a

> [...] predisposição de um ambiente adaptado para estimular a fantasia, a imaginação e a criatividade, o uso atento de imagens e estímulos, a oferta de uma gama diferenciada de experiências, a saber: explorar a realidade física e manipular materiais; organizar, modificar, projetar intervenções no ambiente, observar, analisar, representar a realidade escolar e extraescolar; viver em um ambiente estética e artisticamente válido.

Ao olhar de Herbertz e Vitória (2018, p. 90), "as crianças demonstram espontaneamente seus interesses e inquietações, elaboram, possíveis conflitos, resolvem questões afetivo/relacionais, criam, imaginam, negociam, se socializam e aprendem a compartilhar materiais". Essa visão corrobora os estudos de Barbosa e Horn (2004), que refletem sobre a importância de descentralizar a atenção das crianças na postura do professor quando o objetivo é explorar os espaços e construir seus conhecimentos:

> A implicação pedagógica decorrente dessa ideia é a de que a forma como organizamos o espaço, interfere significativamente nas aprendizagens infantis. Ou seja, quanto mais o espaço for desafiador e promover atividades conjuntas entre parceiros, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como propulsor de novas e significativas aprendizagens (BARBOSA, HORN, 2008, p. 49 e 50).

Nessa perspectiva, detalham-se também os aromas que estão nos ambientes, a sensibilidade ao toque no material, tudo isso faz parte do processo de organização dos espaços, pois o espaço escolar é o terceiro educador e as sensações causadas também são aprendizados, criando memórias. Assim sendo, a ambientação e o espaço escolar precisam ser planejados e o trabalho interdisciplinar com profissionais que conheçam o assunto se torna imprescindível, pois, com os conhecimentos de cada profissional, a escola se constrói para as crianças.

> A ambientação e o espaço físico são planejados para facilitar o diálogo e a comunicação entre os vários ambientes. As plantas das escolas não têm um projeto único, mas obedecem a idéias de ventilação, e a valorização de um espaço central (a *piazza*), onde todos se encontram e consideram a cozinha como um local que também simboliza a cultura italiana. Evitam a planta horizontal e eliminam os corredores porque dão a impressão de hierarquização. Valorizam a planta que permita, com um único olhar, visualizar toda a escola (MIRANDA, 2005, p. 2).

Ainda, sobre as organizações espaciais, existe a contribuição de Horn (2004), quando a análise reflete na criação de espaços semiabertos, cantos temáticos, ilustrações e a contribuição das crianças para a construção dos conhecimentos no dia a dia.

> A organização do espaço físico na educação infantil em cantos, em zonas semi-abertas (sic), possa constituir-se para alguns educadores como uma forma de controle através de arranjos espaciais, pois o professor observa e controla todas as ações das crianças sem ser o centro da prática pedagógica. O que quero dizer é que o simples fato de organizar a sala de aula e, consequentemente, a construção da autonomia pela criança [...]. Permitir que as crianças escolham seus materiais, desenvolvam competências ao realizarem atividades por sua iniciativa e fiquem sozinhas não garante, por si só, uma atitude emancipatória. É na relação com o professor que os processos de controle se constroem como duas dimensões únicas. Podemos interpretar tal situação à luz do que entendemos hoje como protagonismo infantil, no qual a criança é considerada como ator dos seus processos sociais, não "pedindo licença" para se emancipar (HORN, 2004, p. 25).

Em cada fase de desenvolvimento infantil, encontra-se uma forma de explorar os materiais e poder se expressar, colocando para fora tudo aquilo que se passa dentro da criança, suas bagagens, seus conhecimentos, sua realidade. "O pátio pavimentado, a caixa de areia, o espaço com barro, o caminho de cimentos rodeado de grama, o local com pedras oferece às crianças oportunidades de exploração e de manipulação" complementa (BUDOVIK, CIPPITELLI, 2018, p. 40).

O desemparedamento escolar é muito importante para que a abordagem seja efetivada dentro das escolas, é preciso desenvolver uma ciência de que a escola não é algo à parte na vida de quem a frequenta. Existe todo um contexto em torno da escola e que se faz necessário olhar para esses eventos, essas realidades e torná-la parte da escola, uma forma de "desatar nós" para as crianças; brincando com o assunto elas irão construir os significados cabíveis para si e terão um novo olhar para esses ambientes.

No que se refere aos espaços externos, "A proximidade à natureza e à vida [...] estímulos, o jogo em liberdade, o ensino ativo, a utilização didática do entorno, a contemplação natural e estética da paisagem, a expansão do espírito e dos sentimentos, o desenvolvimento moral" (ESCOLANO, 2001, p. 32). Nessa linha de pensamento, outros autores também enxergam essa aproximação da vida à natureza, como, por exemplo, Budovik e Cippitelli (2018, p. 40):

> No espaço entendido como externo, as crianças tem múltiplas oportunidades de ação, de socialização, de experimentar outras habilidades motoras, de brincar e construir com outros materiais (terra, areia, barro, caracóis, sementes, galhos, paus, plantas, poças de água), e, ao mesmo tempo, observar e viver diferentes mudanças climáticas (chuva, calor, vento, frio), a mudança das estações, que, muitas vezes condiciona os tipos de construção em virtude do material existente nessa estão (construção e composição com flores na primavera; construção com galhos e folhas secas no outono e época de podar, construção com caracóis e pedras que chegam ao jardim após o período de férias etc.).

No cotidiano das escolas, é muito comum que seja visível o papel que as "crianças demonstram espontaneamente seus interesses e inquietações, elabora, possíveis conflitos, resolvem questões afetivo/relacionais, criam, imaginam, negociam, se socializam e aprendem a compartilhar materiais" (HERBERTZ; VITÓRIA 2018, p. 90),

Destaca-se, também, o envolvimento com a natureza. Atualmente muitas famílias criam seus filhos sem o contato diário com o meio ambiente, não existe o brincar na rua, com terras, britas, flores, árvores, não se fala muito sobre a consciência de respeito, do cuidado que devemos ter com a natureza. Parte das crianças, muitas vezes, sente estranhamentos quando tem os primeiros contatos físicos com a natureza, tem medo de encostar com os pés descalços na grama, estranheza de pegar elementos naturais e enxergar nele possíveis brinquedos. A tecnologia e brinquedos prontos são muito mais fortes nas realidades infantis do que se pode imaginar e em meio a essa nova cultura que vem se desenvolvendo, perde-se o hábito de sentir a natureza.

A Pedagogia da Escuta, como exposto, perpassa muitos campos dentro da educação, no trabalho interdisciplinar, no envolvimento com as diferentes realidades ali dispostas. Procura-se trabalhar de maneira que as crianças se sintam parte do espaço e que sejam contempladas suas linguagens, seus modos de aprender, criar e brincar. Além disso, pensa-se no trabalho pedagógico, quando sabe-se escutar com sensibilidade, para além dos ouvidos, realiza-se um trabalho mais humano e plural.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pretendeu apresentar as concepções e princípios da Pedagogia da Escuta, a fim de verificar em que medida impactam na organização dos espaços na educação infantil, o que exige sensibilidade, cuidado, zelo pelas formas de comunicação, linguagens, exploração das crianças. As análises realizadas possibilitam, nesse sentido, pensar sobre o impacto da escuta no desenvolvimento cognitivo infantil, como também no bem-estar da criança nos espaços escolares.

O objetivo mais amplo da escuta pedagógica feita com qualidade, com sentidos e com sensibilidade é a possibilidade de documentar, seja através de fotos, das marcas deixadas nos espaços escolares, vídeos e áudios com as reações das crianças, o que se escuta delas crianças, suas mini-histórias, ou seja, permitir que a escola conte nas paredes, nos corrimões, no chão o que acontece em seus espaços. Isso inclui consentir que a criança deixe marcas de tintas em si, vivencie os momentos propostos, crie hipóteses e descubra o que a criança desejar, pois a comunidade que entra dentro do espaço escolar, ou as crianças que iniciam sua caminhada escolar precisam logo se sentir à vontade.

Quando esses itens estão alinhados, a criança, automaticamente, permite-se a explorar tudo que está a sua volta, permite que o educador saiba “ler e interpretar” suas ações, busca ser compreendida através das suas linguagens. Além disso, os espaços devem também ser escutados por todos que ali circulam, a organização das mobílias, dos sentidos que aguçam as curiosidades do ser humano, como também que se permita a sensibilidade humana nas trocas das relações, nos diálogos, nas brincadeiras e, também, nas construções coletivas.

Para que isso seja efetivado nas escolas, é preciso que a comunidade enxergue claramente o que ali acontece, se sinta à vontade no espaço escolar, confie no trabalho pedagógico, participe ativamente dos movimentos escolares, sinta-se acolhida e importante neste espaço. Assim sendo, a Pedagogia da Escuta permeia a educação, com suas maneiras de escutar e também seus resultados tanto para o educador quanto para as crianças que vivem

nesses espaços, como também os resultados espaciais para que a escuta pedagógica possa ocorrer de forma clara e dinâmica.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; QUADROS, Vanessa da Silva Rocha de. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. IN: **Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil.** Ed. Inep/ MEC. Brasília: Em aberto, v. 30, 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Pedagogia+do+Cotidiano+na+%28e+da%29+Educa%C3%A7%C3%A3o+Infantil/09c7d63e-1698-405a-893b-09423e812ffc?version=1.1. Acesso em 15 de mai. 2021.

BUDOVIK, Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. **Construção e construtividade**: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção. São Paulo: Phorte, 2018.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio. Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. Ed. Inep/ MEC. Brasília**: Em aberto**, v. 30, 2017. Disponível em:http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Pedagogia+do+Cotidiano+na+%28e+da%29+Educa%C3%A7%C3%A3o+Infantil/09c7d63e-1698-405a-893b-09423e812ffc?version=1.1. Acesso em 15 de mai. 2021.

CRAIDY, Carmem Maria. PREFÁCIO. In: HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, Cores, Sons, Aromas**: A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DIRECIONAL EDUCADOR. Teorias e Práticas para e com a infância em conexão com REGGIO EMILIA, ITÁLIA Marilia Dourado e Letícia Chaves, da RedSOLARE Brasil. Ano 12, ed. 135. São Paulo: **Leitura Prima**. Disponível em: <https://www.panambyeducacional.com.br/wp-content/uploads/2018/05/degista-acervo-5.pdf>. Acesso em: 16 de mai. 2021.

ESCOLANO, Austin. Arquitetura como programa, espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Vrao; ESCOLANO, Austín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. Disponível em: http://www.edufrn.ufrn.br/bitstream/123456789/130/41/ARQUITETURA%20COMO%20PROGRAMA.%20Curr%C3%ADculo%2C%20espa%C3%A7o%20e%20subjetividade.%20FRAGO%2C%20Antonio.%20ESCOLANO%2C%20Aust%C3%ADn.%202001..pdf. Acesso em 25 de jul. 2021.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. (org.) ANEXO "Campos de experiência educativa" do documento "As novas orientações para a nova escola da Infância" (1991). In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Campos de experiências na escola de Educação Infantil**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FORNEIRO, Linea Inglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed. 2007. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536310701/cfi/1!/4/4@0.00:47.8. Acesso em: 21 de jul. 2021.

HERBERTZ, Dirce Hechler; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. **Educação Infantil:** Princípios e Propostas – o que não pode faltar? Curitiba/ PR: CRV, 2018.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JUNIOR. Acyr de Gerone. **Desafios ao educador contemporâneo**: perspectivas de Paulo Freire sobre a ação pedagógica dos professores. [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2016. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/37472/pdf/1?code=BzeBOJaIcLgsGF9N6efq0CmWPmcbf4M2xqs1XHsbkRZiLBLxqyTTsjTEci0v9x4+NYOtk0puxrsbQ4rorSc1+Q==. Acesso em 19 de mai. 2021.

KINNEY, Linda; WHARTON, Pat. **Tornando visível as aprendizagens das crianças**: Educação Infantil em Reggio Emília. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO E DA UNIVERSIDADE E DA PESQUISA – Itália. Indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Campos de experiências na escola de Educação Infantil**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

MESQUITA, Elizangela Silva. **A escuta da criança sobre a linguagem gráfica: ressignificando o fazer pedagógico**. 2015. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/37408/1/2015_tcc_esmesquita.pdf. Acesso em 15 de mai. 2021.

MIRANDA, Heide S. **O imaginário nas escolas de Reggio Emília, Itália**. 2005. Disponível em: http://files.vivaeducacao.webnode.com/200000027-4fdd850d6d/Reggio%20Em%C3%ADlia.pdf. Acesso em 21 de jul. 2021.

PENZANI, Renata. '**Pedagogia da Escuta'**: a escola sob uma perspectiva malaguzziana. 2017. Disponível em: https://lunetas.com.br/pedagogia-da-escuta/. Acesso em 15 mai. 2021.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília**: Escutar, investigar e aprender. 12. ed. São Paulo, SP: Terra e Paz, 2020.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emília. IN: CAROLYN, E.; LELLA, G.; GEORGE, F. (Org.). **As Cem Linguagens da Criança**: A experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. Vol. 2. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584290659/. Acesso em: 12 Jul 2021.

RODRIGUES, Giselle Howat. **Olhando o invisível**: práticas e interações na educação infantil. 2018. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/36130/36130.PDF. Acesso em: 18 de jun de 2021.

SANTOS, Ana Cleide Cardoso Cavalcante Dos**. A Escuta Sensível Do Professor, No Contexto De Sala De Aula, Na Educação Infantil**. 2016. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19894/1/monografia%20CleideFORMATADA%2005.07.16.pdf. Acesso em: 15 de mai. 2021.

SANTANA, Jozania Ferreira De. **A Escuta Sensível Como Prática Docente Na Educação Infantil**. 2016. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19974/1/Jozania%20Tcc.pdf. Acesso em 15 de mai. 2021.

SILVA, Vilma Justina da. **Encanto e Coerência**: A infância construindo pontes entre Reggio Emília e a Política para a Educação Infantil no Município de São Paulo. 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4487592. Acesso em 22 de abr 2021.

FORMAÇÃO DOCENTE: uma reflexão sobre Direitos Humanos na Escola

Vitória Brito Santos (Feevale)
Caroline Luiza Willig
Saraí Schmidt (Feevale)

Resumo: O presente texto apresenta uma reflexão sobre Direitos Humanos na escola, tendo como objeto de referência empírica uma das formações docentes desenvolvidas pelo Grupo Criança na Mídia. Trata-se da formação "Conversando sobre Empatia e Diversidade na Escola" que promoveu a discussão sobre temas como gênero, mídia, violências, sexualidade, binarismos, direitos humanos, entre ouros. O objetivo da formação foi de refletir com coordenadores/as pedagógicos/as da rede pública sobre o processo pedagógico e o papel da escola frente a essas temáticas. A partir da análise dos depoimentos foi possível perceber que por vezes esses temas ainda são compreendidos como do âmbito do privado, como se devessem ser debatidos pelas famílias e não pela escola. Ao mesmo tempo um conjunto considerável de depoimentos reafirma a necessidade de promover o debate no território escolar e a importância de investir em formações sobre essas temáticas.

Palavras-chave: Formação. Docentes. Formação Docente. Escola. Direitos Humanos.

Abstract: This text presents a reflection on Human Rights at school, having as an empirical reference object one of the teacher formation developed by Grupo Criança na Mídia. It is about the formation "Talking about Empathy and Diversity at School", which promoted the discussion on themes such as gender, media, violence, sexuality, binarisms, human rights, among others. The objective of the training was to reflect with pedagogical coordinators from the public network on the pedagogical process and the role of the school in relation to these themes. From the analysis of the testimonies, it was possible to see that sometimes these themes are still understood as belonging to the private sphere, as if they should be debated by the families and not by the school. At the same time, a considerable set of testimonies reaffirms the need to promote debate in the school territory and the importance of investing in training on these themes.

Palavras-chave: Formation. Teachers. Teacher formation. School. Human rights.

E-mail: vita.saochico@gmail.com, carol.willig@gmail.com e saraischmidt@feevale.br

INTRODUÇÃO

O presente texto pauta a relação Direitos Humanos e Formação Docente a partir de uma análise reflexiva, que tem como objeto de referência empírica a formação intitulada "Conversando sobre Empatia e Diversidade na Escola", desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Criança na Mídia: Núcleo de Estudos em Educação, Comunicação e Cultura, da Universidade Feevale[14]. Cabe salientar que o referido Grupo oferta, de forma sistemática, formações para professores/as sobre temáticas que perpassam as pesquisas desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação aos quais os/as integrantes estão vinculados/as, sendo que o foco central são as infâncias.

A formação pedagógica foi desenvolvida para os/as coordenadores/as pedagógicos/as das Escolas Municipais de Ensino Fundamental da cidade de Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul. A proposta foi dividida em 6 encontros com as seguintes temáticas: Gênero, Educação e Mídia; Direitos Humanos, Criança e Mídia; Binarismos; Violência, Criança e Mídia; Cultura da Mídia e Formação de Professores/as; Gênero e Cultura Midiática.

No entendimento do Grupo, faz-se necessário que tais temas sejam debatidos e compreendidos no território escolar, uma vez que falar sobre gênero, sexualidade, feminilidades, masculinidades, respeito e outros temas que perpassam as noções de Direitos Humanos torna-se fundamental no contexto educacional brasileiro. Afinal, cada vez que deixamos ou evitamos debater em sala de aula sobre esses temas estamos contribuindo, por exemplo, com a cultura da discriminação e da exclusão.

Sendo assim, defendemos a perspectiva de que para pensarmos em equidade e refletir sobre as noções de Direitos Humanos, precisamos pensar a lógica estruturante da sociedade. Na escola, os/as professores/as realizam um importante papel na mediação do conhecimento com os/as estudantes sobre as temáticas sociais que perpassam as suas vidas. Para que uma

[14] O grupo de Pesquisa trabalha com pesquisa, ensino e extensão e está vinculado aos Programas de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social e Processos e Manifestações Culturais, ambos da Universidade Feevale, na cidade de Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul. Tem como Coordenadora a Profa. Dra. Saraí Schmidt, mais informações em criancanamidia.com.br

escola tenha estudantes que debatam Direitos Humanos e todas as temáticas que se inserem nesse eixo da sociedade, precisamos criar estratégias para que esta discussão integre a formação docente e, consequentemente, professores/as que se apropriem e discutam a temática.

Considerando tais questões, o texto parte então dessa análise reflexiva sobre os encontros realizados durante a formação. Na realização dessa proposta, iniciamos trazendo alguns elementos para sinalizar os desafios colocados quando pensamos o ensino para e em direitos humanos; seguidos de uma explicitação conceitual sobre direitos humanos e a forma como a dinâmica da formação docente foi estruturada; a terceira parte, intitulada "Conversando sobre empatia e direitos humanos na escola", se fundamenta, sobretudo, em reflexões sobre a importância de ter docentes que debatam direitos humanos, para que, assim, se tenha estudantes que debatam direitos humanos. Por fim, apresentamos as considerações finais.

OS DIREITOS HUMANOS

De 1939 a 1945, o mundo vivenciou a 2ª Guerra Mundial. Com o intuito de nunca mais deixar que algo tão hediondo ocorresse no mundo novamente, um grupo de aproximadamente 50 países se reuniu com o propósito de criar uma aliança de paz, ainda antes do fim da guerra ser declarado. No dia 24 de outubro de 1945, surge a Organização das Nações Unidas (ONU):

> Nós, os povos das Nações Unidas, resolvidos a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que, por duas vezes no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes de direito internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla. [...] E para tais fins praticar a tolerância e viver em paz uns com os outros, como bons vizinhos, unir nossas forças para manter a paz e a segurança internacionais, garantir, pela aceitação de princípios e a instituição de métodos, que a força armada não será usada a não ser no interesse comum, e empregar um mecanismo internacional para promover o

> progresso econômico e social de todos os povos. [...]. Resolvemos conjugar nossos esforços para a consecução desses objetivos. Em vista disso, nossos respectivos governos, por intermédio de representantes reunidos na cidade de São Francisco, depois de exibirem seus plenos poderes, que foram achados em boa e devida forma, concordaram com a presente Carta das Nações Unidas e estabelecem, por meio dela, uma organização internacional que será conhecida pelo nome de 'Organização das Nações Unidas. (ONU, 1948, s/p).

Com base em todos esses princípios firmados na sua constituição, a ONU cria em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), considerado o marco do movimento contemporâneo pelos direitos da sociedade civil e um grande passo no pós-guerra, já que era a primeira vez que um documento enumerava os direitos que possui cada ser humano, sendo eles: civis, econômicos, sociais, políticos e culturais. John Peters Humphrey[15], jurista canadense, na época Diretor dos Direitos Humanos da ONU, é quem dá origem ao texto base da "Carta Magna da Humanidade" dividida em 30 artigos. O documento traz sete considerações iniciais: o reconhecimento à dignidade; o direito à liberdade; as aplicações legais para proteção do ser humano; as relações amistosas entre as nações; o valor do ser humano e a igualdade entre homens e mulheres; o comprometimento dos Estados em promover o respeito universal aos direitos; e o comprometimento com a compressão desses direitos. (ONU, 1948).

Já na época da criação do texto, não foi fácil encontrar pontos em comum entre tantos países e, com o passar dos anos, o termo "Direitos Humanos" ganhou diversas interpretações. Poderíamos colocar aqui a famosa frase "Direitos Humanos só serve para proteger bandido", visto que é complicado o entendimento sobre o quão ampla é a política firmada na DUDH e, principalmente, como ela foi ressignificada por cada país por meio de legislações próprias,

> [...] o que esta simples constatação revela, é que os direitos humanos causam incômodos nas parcelas mais conservadoras da sociedade e não deixam ninguém indiferente. A explicação para este fato é que o conceito de direitos humanos constitui uma ideia radical e revolucionária. (COMPARATO, 2015, p. 5).

[15] Humphrey contou com a ajuda de Eleanor Roosevelt (estadunidense), René Cassin (francês), Charles Malik (libanês), Peng-chun Chang (chinês), Carlos Romulo (filipino), Hansa Mehta (indiana), Alexei Pavlov (russo) e Hernán Santa Cruz (chileno) na redação do texto final da DUDH. (COMPARATO, 2015).

Que é uma ideia revolucionária ninguém tem dúvida, mas acreditamos que ela seja ainda mais radical, principalmente quando há uma hegemonia na forma como se dão as relações de poder numa construção de uma declaração aplicável ao mundo todo.

Autores como Comparato (2015) colocam que temos que ter cuidado quando dizemos que a DUDH é uma imposição de um modelo único de conduta, e que temos que enxergá-la como um conjunto de ideias que podem ser alteradas para diversas culturas de forma legítima. Concordamos em partes com o autor. Acreditamos que a DUDH tenha uma função primordial na consolidação da cidadania dos povos, na formulação dos seus direitos individuais e coletivos e, principalmente, na sua proteção integral. Afinal, não precisamos somente de novas formas de regulação, de conhecimento sobre o Outro, precisamos de compreensão sobre esses processos, uma compreensão de que o mundo é muito mais amplo do que a compreensão ocidental. (SANTOS, 2007).

Defendemos que não há transformações sem conflitos, os Direitos Humanos não surgem com a DUDH, são consolidados por ela. Porém, a história remonta aos princípios culturais e religiosos e a um processo de evolução em busca de uma felicidade universal, que vai se firmar com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, feita pela França em 1789.

> A dificuldade de apresentar e apreender adequadamente o conceito de direitos humanos se deve ao fato de que se trata de um conceito interdisciplinar, que fica na interseção entre a antropologia, a sociologia, a história, a pedagogia, a economia, a filosofia, a teologia, a política, a psicologia, e o direito. (COMPARATO, 2015, p. 5).

Essa interdisciplinaridade na qual os Direitos Humanos estão alicerçados faz da ideia um processo plural e multifacetado. “O tema dos direitos humanos tem sido alvo de polêmica, seja por autores da antropologia seja por pensadores de fora da disciplina”. (SOUSA, 2001, p. 47). O debate, por exemplo, sobre Direitos Humanos e Diversidade Cultural é muito amplo e complexo. Desde já evidenciamos que não temos a pretensão de conseguir esgotar este complexo embate neste texto. O foco deste artigo é reafirmar a importância da discussão

sobre Direitos Humanos no território escolar mobilizando professores/as, estudantes e comunidade.

Viola (2006) lembra que precisamos sempre nos situar ao problematizar os Direitos Humanos, qual o nosso lugar de fala, qual o nosso olhar sobre o assunto e qual "luz" colocamos sobre a premissa que identificamos nesses direitos. Nesse momento, pensamos que com a forma como os processos homogeneizadores têm sido impostos no mundo e as forças globais têm se feito presentes por meio de pensamentos totalitários, precisamos de consensos mínimos para o diálogo.

Para a infância, os Direitos Humanos são primordiais. Quando debatemos acerca de qualquer violência sofrida pelo público infantil, precisamos pensar em Direitos Humanos. No Brasil e no restante do mundo, é fundamental incorporar determinados discursos para que consigamos avançar nas políticas sociais que defendem a infância.

Para transpor a barreira de Cultura *versus* Direitos Humanos, Segato (2006) aponta que a forma de solução para essa armadilha de Cultura/Direitos Humanos é o que se denominou de política humanitária, que leva em conta um projeto de Direitos Humanos pensando não só nessas diferenças, mas sim na proteção integral do indivíduo. No Brasil e no restante do mundo, precisamos incorporar determinados discursos para que consigamos avançar nas políticas sociais que defendem, por exemplo, as infâncias.

Os discursos precisam mudar junto com o período histórico, desta forma, é necessário que haja revisão das ideologias e das legislações de acordo com cada época. (SEGATO, 2006). Os grupos sociais – nesse caso, as instâncias da sociedade civil que protegem as crianças – devem tomar para si o discurso dos Direitos Humanos. O ensino desses direitos às crianças é uma forma de iniciar a mudança na estrutura da sociedade, devido ao seu caráter emancipatório.

DINÂMICA DA FORMAÇÃO

A formação dos/as Coordenadores/as oferecida em 2018 foi desenvolvida em oito encontros mensais realizados no auditório da Secretaria de Educação (SMED) da cidade de Novo Hamburgo/RS, sendo conduzida por um/a integrante diferente do Grupo a cada encontro. O objetivo principal foi debater e problematizar, ao longo do ano, as noções que os/as docentes tinham sobre cada um dos temas citados, bem como delinear coletivamente algumas experiências pedagógicas.

Ao final de cada encontro, os/as docentes recebiam por *e-mail* um *link* com um formulário do *google docs* para que respondessem três perguntas sobre a temática daquele dia (duas de múltipla escolha e uma dissertativa): 1) sobre o encontro de hoje, você está (muito satisfeito; satisfeito; insatisfeito; não participei); 2) a formação sobre esta temática contribuiu e é importante para discussão da escola pública atual (sim; não); 3) comente sua impressão (conteúdo, apresentação, palestrante). Após a finalização da formação, o grupo deu início à tabulação das respostas. A seguir, compartilhamos uma reflexão sobre a importância desse debate dentro da escola.

CONVERSANDO SOBRE EMPATIA E DIVERSIDADE NA ESCOLA

A escola deve ser um ambiente plural. Sendo assim, e para o pleno desenvolvimento social dos/as sujeitos/as que ali estão, os/as profissionais que ocupam este espaço deveriam ter acesso a uma formação que contemple o debate sobre gênero e infâncias. Ao mesmo tempo, os índices de violência de raça, classe e gênero no Brasil apontam para a necessidade de a escola ser um espaço para ampliar o debate e sensibilizar as famílias para repensarem a naturalização da desigualdade e opressão. Neste sentido, diante da realidade social do nosso país, faz-se necessário compreender os Direitos Humanos como conteúdo fundamental para a escola contemporânea.

É preciso estarmos atentos/as para que o espaço escolar seja um local que potencialize a formação e o exercício da cidadania. Isso significa construir estratégias para burlar ou colocar em suspenso a manutenção de relações de poder que estruturam violências como a homofobia, o casamento de crianças, a violência sexual e a pobreza menstrual. Esses temas perpassam os estudos de pesquisadores e pesquisadoras que integram o grupo Criança na Mídia e revelam-se também um terreno fértil para a desconstrução de narrativas opressoras a partir do estabelecimento de diálogos acerca de temas silenciados.

A falta de conhecimento no que tange às concepções de educação alinhadas com as diretrizes dos Direitos Humanos, bem como as interpretações e reinterpretações da nossa história pelo ponto de vista dominante têm preocupado pesquisadores/as de diferentes áreas. Quijano (2005), ao discorrer sobre a colonialidade do poder, aponta a raça, o gênero e a classe como aparatos colonialistas, filtros empregados para impor ordens hierárquicas ancoradas em ideologias que servem à manutenção das opressões. A exemplo disso está a invasão da América pelos colonizadores, que não pode seguir sendo tratada, especialmente nos espaços escolares, como "descobrimento", haja visto que o território já era habitado e tem, até os dias atuais, os povos originários perseguidos como "selvagens" e "inferiores". Abordar a travessia do atlântico para o "novo mundo" como um descobrimento e uma conquista incorre em uma violência epistemológica.

Faz parte da colonialidade do saber e colonialidade do poder a visão binária e reducionista que marcadamente emprega seus filtros hierárquicos de raça, dividindo a sociedade entre brancos/as e não brancos/as, classe entre ricos/as e pobres, gênero cisheteronormativo entre homens e mulheres, relações de poder entre opressores/as e oprimidos/as, espaços em que estes podem circular sendo o público e privado, adultocentrismo entre pessoas adultas e crianças. Estes marcadores sociais, segundo Akotirene (2019), geram intersecções, sendo que estas não se somam, mas se entrecruzam, gerando (r)existências plurais, que precisam ser olhadas de forma integral e não fragmentada como a herança cartesiana nos condiciona enquanto sujeitos colonizados.

É preciso romper com a cosmovisão colonialista e cartesiana, que fragmenta os saberes e não compreende as suas interrelações, cometendo erros cruéis no que tange à generalização e ao reducionismo em prol de um positivismo que defende uma pureza incabível na pluralidade e diversidade de expressões de ser. Compreender desta forma permite se perceber como um/a possível opressor/a mesmo que também seja alvo de opressão. A exemplo, citamos duas questões que são desafiadoras para o campo da Educação: olhar para as infâncias de modo interseccional; e a relação do público e privado, quando estão em discussão os limites *família* e *escola* no estabelecimento do que deve ser pauta ou não em sala de aula e do que é conversa de família. Se faz necessário questionar e reafirmar o compromisso da escola pública em problematizar a tradição da violência de gênero na infância, já naturalizada na realidade brasileira.

Na sequência dos encontros da formação, surgiram alguns depoimentos sintonizados com a perspectiva de que as temáticas abordadas nas formações, que dialogam com os Direitos Humanos, devem ser abordadas somente no âmbito privado e, mais do que isso, dizem respeito a uma "opinião pessoal de cada um/a":

> *"Acredito que essas discussões devam acontecer em casa, com a família, e não na escola."*
>
> *"O assunto é muito importante, mas deve ser tratado à medida que os alunos trazem suas demandas, para não tirarmos nem usurparmos a inocência, a pureza da infância. [...] É importante observar que não houve um consenso pela ideologia de gênero na BNCC, tanto que o mesmo não foi incluído. Nem todas as famílias são alheias a este assunto, pelo contrário, algumas estão bem atentas e têm uma postura definida quanto ao mesmo e não querem que a escola interfira. Ou se o fizer, faça de acordo com a orientação da família."*
>
> *"A ideologia de gênero foi colocada como certa, anulando e desmerecendo o modelo de família tradicional [...]."*

Falas como as destacadas acima abordam a visão binária e colonialista do gênero e da infância como as corretas, tratando a diversidade de gêneros e infâncias que fogem à cisheteronormatividade como ideologias que ameaçam a família tradicional colonialista, eurocêntrica e ocidentalizada. De acordo com Quijano (2005, p. 74-75), "[...] eurocentrismo

não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia".

Assuntos como diversidade de gênero, violência sexual ou violência de gênero, especialmente quando se entrecruzam com o marcador de infâncias, são silenciados na esfera pública, pois ferem as estruturas que alicerçam as colonialidades, ficando confinados dentro das casas, dos armários, ou definitivamente (con)finados pelas violências.

Desconstruir a imposição dos binarismos se faz essencial para quem trabalha com a educação e necessário para toda a sociedade, inclusive para aquelas pessoas que se identificam com seu sexo e gênero impostos, visto que tal construção, por si só, já reforça o papel subalterno imposto às infâncias e feminilidades. Louro (2017, p. 119) destaca que

> Se observarmos a sociedade numa outra perspectiva, se admitirmos que as relações sociais são sempre relações de poder e que o poder se exerce mais na forma de rede do que em um movimento unidirecional, então não será possível compreender as práticas educativas como isentas desses processos. A construção de uma prática educativa não-sexista necessariamente terá de se fazer a partir de dentro desses jogos de poder. Feministas ou não, somos parte dessa trama e precisamos levar isso em conta.

Ao mesmo tempo, parte significativa do grupo docente demonstra sintonia com o pensamento da educadora Guacira Lopes Louro (2017). Faz-se necessário ressaltar que inúmeros depoimentos de participantes da formação apontaram para a importância de a escola não dar as costas ao compromisso de fomentar o debate:

> *"Cada vez mais se faz necessário estas discussões na escola e com a Comunidade escolar [...]."*
>
> *"Essa foi uma formação que me impactou bastante, sobretudo com os dados dos casamentos infantis que ainda ocorrem no mundo e no Brasil. Pensar as diferentes formas de erotização que fazem parte, muitas vezes, dos nossos dias na escola também foi muito importante."*
>
> *"Pensar na relação da mídia e as questões de violência são importantes e fundamentais para repensarmos a nossa prática pedagógica [...]."*

> *"O tema Binarismo nos leva a desconstruir formas de pensar, sendo que nos dias de hoje existem novos arranjos das famílias, que não nos permite pensar em um único cultural modelo, necessitando discutir na comunidade escolar."*

Na atual conjuntura da política nacional, promover um debate que busque refletir sobre Direitos Humanos no território escolar pode ser facilmente entendido como partidário e ideológico por muitas pessoas. Assim como abordar lógicas interseccionais que estruturam a sociedade brasileira, como raça, gênero e classe social, temas esses que têm sido menosprezados e demonizados pelos discursos dos defensores de projetos como o Escola Sem Partido (ESP). Barzotto e Seffner (2020, p. 152) relembram que o ESP se dá "em um conjunto de estratégias discursivas que incidem na (re)definição das fronteiras entre o público e o privado no contexto da neoliberalização da educação pública". Deste modo, citamos o projeto Escola Sem Partido porque ele contribui para refletir sobre depoimentos alinhados aos discursos que atualmente propagam uma ideologia do ódio, ao que denominam como "ideologia de gênero". Aqui temos um problema semântico de interpretação que é o da palavra ideologia – alguns conceitos precisam ser revistos em meio a um debate que se fundamenta em semiosferas, imaginários sociais colonizados e, portanto, colonizantes, isso é de extrema importância no campo da educação e para educadores. Conforme Louro (2017, p. 121) destaca:

> Esse "afinamento" da sensibilidade (para observar e questionar) talvez seja a conquista fundamental para a qual cada um-uma e todos/as precisaríamos nos voltar. Sensibilidade que supõe informação, conhecimento e também desejo e disposição política. As desigualdades só poderão ser percebidas - e desestabilizadas e subvertidas - na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução. Isso implica em operar com base nas próprias experiências pessoais e coletivas, mas também, necessariamente, operar com apoio nas análises e construções teóricas que estão sendo realizadas.

Nos estudos decoloniais, percebemos, por exemplo, gênero e raça como ideologias criadas para oprimir, sendo a sua desconstrução o único caminho possível para transcender a colonialidade, e as esferas *público* e *privado* criadas para silenciar, tendo regras delimitadas sobre certo e errado, assuntos livres e assuntos tabu. A colonialidade opera por meio de apagamentos históricos, manipulações de teorias e uso equivocado de conceitos antiquados da

Biologia, com justificativas para subalternizar as pessoas não brancas ou do sexo feminino por serem biologicamente inferiores, gerando violências epistemológicas que implicam em violações dos direitos humanos baseadas em falácias intencionalmente implementadas para explorar e validar opressões.

É basilar lembrar que debater Direitos Humanos nunca foi um consenso. (SANTOS, 2008). Há determinados repertórios, e aqui não nos referimos ao conhecimento bancário educacional e sim às vivências de sociedade e sociabilidade (VANNUCCHI, 2003), que estão cada vez mais raros no nosso país atualmente. Enquanto a sociedade acreditar e agir como se algumas vidas humanas fossem mais importantes do que outras não teremos equidade e não será possível desenvolver um olhar equânime, que ocorre quando aprendemos a nos colocar não no lugar do Outro, mas ao seu lado, e isso é também papel da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No espaço deste texto, objetivou-se abordar de forma reflexiva uma experiência coletiva realizada pelo Grupo de Pesquisa Criança na Mídia, com os/as coordenadores/as pedagógicos/as das escolas municipais do município de Novo Hamburgo. Buscou-se refletir sobre a importância de docentes debaterem sobre direitos humanos, principalmente visando entender que para se ter estudantes que debatam sobre as temáticas que perpassam a concepção de direitos humanos, precisamos ter docentes que falem, pensem e reflitam sobre isso.

Acreditamos que, por mais difícil que o presente esteja se mostrando, dias muito piores estão por vir, afinal, já estamos percebendo que novamente há um aumento da violência institucional e estrutural na sociedade no que tange as intersecções raça, gênero, classe social e infância, com as tomadas de decisões arbitrárias e sem senso de responsabilidade com os Direitos Humanos e com todos/as aqueles/as que se enquadram como o/a "outro/a" dentro do sistema do mundo colonial. Só somos capazes de enxergar esse/a Outro/a quando, por meio de uma relação de ambivalência entre o "eu" e o/a "outro/a",

conseguimos estabelecer um entre-lugar, e, desse ponto de vista, observar ambos, e, mesmo assim, nosso olhar estará condicionado à nossa cosmovisão colonizada e colonizadora.

A produção de um espaço público e democrático passa necessariamente pela universalização do conceito de Direitos Humanos e esta universalização acaba por gerar generalizações e reducionismos. Porém, o campo dos Direitos Humanos tornou-se um local controverso, já que tem sido atravessado por questões contraditórias e constantes violações em escala global de suas definições e de seus preceitos. (GROSSI; HEILBORN; MACHADO, 2006; SANTOS, 2008). Buscar, por meio de um diálogo dentro do território escolar, essas noções primárias básicas sobre a formulação desses direitos e uma reflexão do porquê de ocorrerem essas violações para assim compreender, também, como institucionalizamos, estruturamos e naturalizamos as violências. Compreendemos, por fim, que os Direitos Humanos são um ponto de partida e não um destino final quando se trata de dignidade humana.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

BARZOTTO, Carlos Eduardo; SEFFNER, Fernando. Escola Sem Partido e Sem Gênero: redefinição das Fronteiras Público e Privado na Educação. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 58, p. 150-167, abr./jun. 2020.

COMPARATO, Bruno Konder. **Especialização em Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: USP, 2015.

GROSSI, Miriam Pillar; HEILBORN, Maria Luiza; MACHADO, Lia Zanotta (Org.). **Antropologia e Direitos Humanos**. Blumenau: Nova Letra, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 10 dez. 1948. Disponível em: http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf. Acesso em: 1 jul. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. A sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências: para uma ecologia dos saberes. *In.* SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 17-49.

SEGATO, Rita Lana. Antropologia e Direitos Humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos Direitos Universais. **Mana,** Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, abr. 2006, p. 207- 236.

SOUSA, Rosinaldo Silva. Direitos Humanos através da história recente em uma perspectiva antropológica. *In:* LIMA, Robert Kant de; NOVAES, Regina Reyes (Org.). **Antropologia e direitos humanos – Prêmio ABA/FORD**. Niterói: EduFF, 2001. p. 47-79.

VANNUCCHI, Aldo (Org.) **Paulo Freire Ao Vivo**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Direitos humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. *In:* SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al*. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2006. p. 119-133.

Gestão empresarial, educação e desenvolvimento regional

O INGRESSO NO MERCADO DE TRABALHO DO GUIA DE TURISMO RECÉM-FORMADO

Marcia Cristina Nascimento da Silva (CEFET/RJ)
Julliana Nascimento da Silva Machintal (CEFET/RJ)
Ricardo Luis da Silva (UFF/RJ)
Mirian Cristina Vidal da Rocha (UFRRJ/RJ)
André Luís Faria Duarte (CNEN)

Resumo: O presente trabalho foi desenvolvido tendo como objetivo principal analisar as barreiras de atuação em busca de soluções que facilitem o ingresso justo dos novos profissionais guias de turismo no estado do Rio de Janeiro. Por meio de pesquisa de métodos mistos, com uso de questionário eletrônico aplicado a Guias de turismo iniciantes e demais profissionais da área, foram analisadas as dificuldades e os desafios enfrentados pelo Guia de turismo iniciante no mercado de trabalho, o que pode proporcionar novas possibilidades no desenvolvimento das atividades. Percebeu-se que a união dos órgãos atuantes no turismo é fundamental para que se desenvolvam projetos de incentivo à boa formação técnica para que se tenham profissionais competentes e responsáveis atuando dentro das regulamentações determinadas na lei que rege a profissão de guia de turismo.

Palavras-chave: Guiamento turístico. Atuação profissional. Oportunidades e ameaças. Planejamento de carreira.

Resumo: The present work was developed with the main objective to analyze the performance barriers in search of solutions that facilitate the fair entry of new professional tour guides in the state of Rio de Janeiro. Through a mixed methods research, using an electronic questionnaire applied to beginner tourism guides and other professionals in the area, the difficulties and challenges faced by the beginner tourism guide in the labor market were analyzed, which can provide new possibilities in the development of activities. It was noticed that the union of agencies working in tourism is essential for the development of projects to encourage good technical training so that competent and responsible professionals are working within the regulations determined by the law that governs the tourism guide profession.

Keywords: Tourist guidance. Professional performance. Opportunities and Threats. Career planning.

E-mail: marciaju240430@gmail.com, jujumachintal2015@gmail.com, rikardols@hotmail.com, mirianala@yahoo.com.br e professor@andreluis.pro.br

INTRODUÇÃO

Na busca por compreender melhor o ingresso do profissional iniciante na carreira de Guia de turismo, questionamos (enquanto autoras graduandas em turismo e Guias de turismo) como poderíamos contribuir na avaliação, no enfrentamento das barreiras e na facilitação da inserção de tais profissionais no início de suas práticas de Guiamento turístico.

Mesmo tendo a oportunidade de treinar nos períodos de formação, os desafios do Guia de turismo surgem após a conclusão do curso. E é aí que o profissional iniciante precisa se destacar: suas competências são postas à prova para lidar com as barreiras encontradas a todo momento na profissão, sendo necessário superá-las muitas vezes sozinho para sua plena atuação na área.

O Guia de turismo com boa formação e qualificação é aquele com domínio da região onde se pretende atuar, fora empatia e conhecimento de idiomas estrangeiros. Estas são algumas das muitas exigências para quem está se lançando nesta profissão. Além disso, é preciso saber orientar e descrever características básicas sobre os locais abordados, bem como ter agilidade para direcionar os visitantes em caso de incidentes inesperados. E mais, é necessário também ter boa dicção, ser paciente e observador, objetivo e criativo ao descrever ambientes ou destacar objetos em exposição.

Andrade (1992, p. 24) considera que turismo pode ser definido como sendo um "conjunto de serviços que tem por objetivo o planejamento, a promoção e a execução de viagens, e os serviços de recepção, hospedagem e atendimento aos indivíduos e aos grupos, fora de suas residências habituais". Assim, cabe sinalizarmos que um Guia nunca trabalha sozinho, enquanto o *trade* turístico abarca uma série de atividades complexas (incluindo aí o Guiamento turístico e o receptivo local e regional) que une diversos outros setores econômicos formando um conjunto de atuação na prestação de serviços.

REFERENCIAL TEÓRICO

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO GUIA DE TURISMO

O mercado turístico espera que um Guia de turismo execute funções diversas (WEILER; BLACK, 2015). Assim, o Guia de turismo "tem um papel importante no sistema turístico, devendo ter competências para o desenvolvimento do ser e do fazer mais humano" (SARAIVA; ANJOS, 2019, p. 38). Para Chimenti e Tavares (2007, p. 20), o guia de turismo, "além de prestar as informações necessárias, também acompanhará o turista e irá orientá-lo durante a viagem". É com esse profissional que, "na maioria das vezes, os turistas têm mais contato, além de ser esse profissional o responsável por conduzi-los aos atrativos turísticos" (NASCIMENTO JÚNIOR, 2019, p. 261), e que "possui a capacidade e oportunidade de promover os recursos e atrações turísticas da localidade" (ZETTERMANN; VERGARA, 2017, p. 186).

Durante a prática de suas atividades, o guia de turismo poderá estar designado a realizar diferentes funções atribuídas à sua profissão, sendo assim, os principais tipos de Guia de turismo, são:

- GUIA REGIONAL (UNIDADES DA FEDERAÇÃO): responsável por receber os turistas, direcionando-os às suas acomodações para que possam se instalar e depois os acompanhar em visitas a pontos turísticos apontando seus principais atrativos;
- GUIA DE EXCURSÃO NACIONAL E INTERNACIONAL (BRASIL/AMÉRICA DO SUL E/OU INTERNACIONAL): atuante na prestação de serviço em acompanhamento permanente a determinados grupos, nas visitações com roteiros previamente definidos, prestando assistência de um modo geral, disponibilizando também informações e regras referentes ao deslocamento bem como precauções e cuidados a serem observados sobre o local a ser visitado.

- GUIA ESPECIALIZADO (ATRATIVOS NATURAIS E/OU ATRATIVOS CULTURAIS): aquele que recebe capacitação específica para atuar em determinados segmentos com informações técnicas direcionadas.

Apesar desse cenário, Meira, Kushano e Hintze (2018) alertam que, com as novas demandas do turismo, as exigências meramente mercadológicas já não são suficientes para a valorização desse profissional, já que, dentre outros fatores, "o Guia já não é mais o 'detentor' exclusivo das informações sobre os lugares. O advento da internet democratizou a informação e o turista atual as detém com maior facilidade" (MEIRA; KUSHANO; HINTZE, 2018, pp. 16-17).

A LEGISLAÇÃO APLICADA AO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DE GUIA

Todo profissional está sujeito às regras impostas pela legislação. No caso do exercício da profissão, o Guia de turismo tem a obrigação de seguir a ética profissional para além dessas regras legais para que se possa alcançar o sucesso na realização das atividades, ganhando assim a confiança e a fidelização dos clientes.

A legislação aplicada aos profissionais atuantes na prática turística é bem específica pois, quem opta em atuar neste ramo, lida com uma variedade disciplinar que envolve pessoas e comportamentos de uma rede mundial e ampla de origens. Nesse sentido, os guias de turismo são

> uma classe de profissionais que pode ser contratada de diversas maneiras por causa de seus horários e locais de trabalho diferenciados. Além disso, tais profissionais também atuam como autônomos ou como pessoas jurídicas, ou seja, sem vínculo formal empregatício com uma empresa de turismo (JULIÃO et al., p. 3).

A profissão de guia de turismo é a única no âmbito do turismo que conta com regulamentação para sua prática através da lei n. 8.623/1993, sendo necessário o cadastro no Ministério do Turismo para aqueles habilitados e especializados em cursos técnicos profissionalizantes (BRASIL, 1993). Para ter acesso aos cursos, devidamente aprovados pelo

Ministério de Educação, os alunos devem ter concluído o ensino médio, ter no mínimo 18 anos para atuar como guia regional/nacional ou 21 anos para atuar como guia internacional.

De acordo com Chimenti e Tavares (2016), o CADASTUR[16] fornece a lista com toda a documentação exigida, assim como orientações para cadastro pelo sistema, normas legais e outras informações referentes ao exercício da profissão. Para o registro, será exigido também o cadastro do usuário no sistema.

Segundo o art. 180 da Constituição Federal brasileira vigente, "A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios promoverão e incentivarão o turismo como fator de desenvolvimento econômico e social" (BRASIL, 1988, n. p.). Partindo deste princípio, a promoção e a divulgação do turismo local, bem como, o cumprimento das normas e leis atribuídas a sua prática devem partir das respectivas unidades da federação responsáveis.

Por outro lado, Cardoso e Gusman (2011, n. p.) sinalizam a aplicabilidade das leis que regem ações voltadas à prática do turismo em sua obra, já que "A lei 11.771 de 2008 que dispõe sobre a Política Nacional do Turismo apresenta em seu artigo 4º a previsão sobre a proposta descentralizadora, regionalizadora e do desenvolvimento econômico-social justo e sustentável do turismo". E mais:

> Art. 4º A Política Nacional de Turismo é regida por um conjunto de leis e normas, voltadas ao planejamento e ordenamento do setor, e por diretrizes, metas e programas definidos no Plano Nacional do Turismo – PNT estabelecido pelo Governo Federal.
> Parágrafo único. A Política Nacional de Turismo obedecerá aos princípios constitucionais da livre iniciativa, da descentralização, da regionalização e do desenvolvimento econômico-social justo e sustentável (BRASIL, 2008, n.p.).

Ainda para Cardoso e Gusman (2011, n.p.):

> Atualmente, o Ministério do Turismo (2010) desenvolve uma série de ações, derivadas de programas diretamente relacionados com o PNT, previsto no artigo 6º da mesma lei mencionada anteriormente. Assim, quanto à Política Nacional do Turismo, tal política pública setorial apresenta as seguintes características centrais:
> 1. Planejamento e Gestão: articula os diversos setores, públicos e privados, relacionados à atividade, no sentido de compartilhar e agilizar soluções, eliminar

[16] "Cadastur [2021, n.p.] é o sistema de cadastro de pessoas físicas e jurídicas que atuam no setor de turismo". Disponível em: https://cadastur.turismo.gov.br. Acesso em: 04 fev 2021.

> entraves burocráticos e facilitar a participação de todos os envolvidos no processo de crescimento do setor;
> 2. Informações e Estudos Turísticos: visa a estruturar os destinos na ótica da oferta e da demanda, avalia impactos socioeconômicos, culturais e ambientais da atividade e auxilia na tomada de decisões, criando condições para o fortalecimento da sustentabilidade do setor;
> 3. Logística de Transportes: implementa estratégias relativas à logística de transportes, por meio da integração dos diversos modais de condução no País, ampliando a oferta de vôos domésticos, com o objetivo de fortalecer empresas nacionais, além de ampliar a conectividade aérea internacional;
> 4. Regionalização do Turismo: define as regiões turísticas como estratégicas na organização do turismo para fins de planejamento e gestão. A oferta turística regional adquire maior significância e identidade pela qualidade e pela originalidade capaz de agregar valor ao produto turístico;
> 5. Fomento à Iniciativa Privada: atua em duas vertentes consideradas de fundamental importância para o desenvolvimento sustentável do setor: a promoção de investimentos nacionais e internacionais e o incentivo à oferta de instrumentos de crédito e financiamento;
> 6. Infraestrutura Pública: visa a desenvolver o turismo provendo os municípios de infraestrutura adequada para a expansão da atividade e a melhoria dos produtos e serviços ofertados;
> 7. Qualificação dos Equipamentos e Serviços Turísticos: visa a promover a qualidade dos produtos turísticos no Brasil, sistematizando o conjunto de normas e incentivando a certificação e a qualificação referentes à prestação de serviços e equipamentos turísticos;
> 8. Promoção e Apoio à Comercialização: objetiva fomentar o mercado interno e externo, promovendo um número maior de produtos de qualidade e fortalecendo o segmento. Além disso, visa a aumentar o fluxo de turistas no Brasil, realizando intensa promoção nos grandes mercados emissores nacionais e internacionais;
> 9. Turismo Sustentável e Infância: Programa que objetiva sensibilizar os agentes que integram a cadeia produtiva do turismo no sentido de contribuir para a proteção de crianças e adolescentes contra a exploração sexual no turismo".

A lei n. 8.623/1993, que regulamenta a profissão de Guia de turismo no Brasil, também dispõe sobre suas atribuições (BRASIL, 1993, n.p.):

> Constituem atribuições do Guia de Turismo: a) acompanhar, orientar e transmitir informações a pessoas ou grupos em visitas, excursões urbanas, municipais, estaduais, interestaduais ou especializadas dentro do território nacional; b) acompanhar ao exterior pessoas ou grupos organizados no Brasil; c) promover e orientar despachos e liberação de passageiros e respectivas bagagens, em terminais de embarque e desembarque aéreos, marítimos, fluviais, rodoviários e ferroviários; d) ter acesso a todos os veículos de transporte, durante o embarque ou desembarque, para orientar as pessoas ou grupos sob sua responsabilidade, observadas as normas específicas do respectivo terminal; e) ter acesso gratuito a museus, galerias de arte, exposições, feiras, bibliotecas e pontos de interesse turístico, quando estiver conduzindo ou não pessoas ou grupos, observadas as normas de cada estabelecimento, desde que devidamente credenciado como Guia de Turismo; f) portar, privativamente, o crachá de Guia de Turismo emitido pela Embratur.

GUIA DE TURISMO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Conforme Pazini, Braga e Gándara (2017, p. 168): "desde 1985, Cohen tem sido referência nos estudos internacionais sobre o papel do Guia de turismo". Tal autor desenvolveu uma análise histórica, e identificou os antecedentes da atividade na Europa, nos séculos XVII e XVIII, com os "descobridores", no aspecto geográfico, e os "mentores", voltados para aprendizagem, como ocorreu na época do Grand Tour, por exemplo.

Atualmente, dada a sua complexidade, o papel do Guia de turismo combina e amplia os elementos de ambos os antecedentes, e, por isso, pode ser entendido de maneira geral como um "professor do caminho" (COHEN, 1985).

Nas análises que buscam compreender a percepção dos gestores sobre esse aspecto, são avaliados o poder de aprendizagem gerado com a atuação do Guia, questões sobre responsabilidade social e ambiental informadas e adotadas pelo Guia, a capacidade de transmitir conhecimentos e ao mesmo tempo entreter o turista, e a participação dos Guias em processo de cocriação que, além de relacionada com a criação e gestão de roteiros, está ligada ao seu papel de integrar pessoas e construir um ambiente amigável durante o roteiro turístico.

METODOLOGIA

Toda pesquisa deve ser submetida a uma análise ética no sentido de assegurar o respeito pela identidade, integridade e dignidade da pessoa humana e a prática da solidariedade e da justiça social, além de significar o desenvolvimento, florescimento e reprodução da consciência social do trabalhador (GIL, 2008).

O estudo tem caráter exploratório, pois não parte de uma hipótese específica a ser confirmada, tendo apenas o propósito de proporcionar familiaridade com o problema pesquisado, e descritiva, pois busca descrever as características de determinada população ou fenômeno (GIL, 2008).

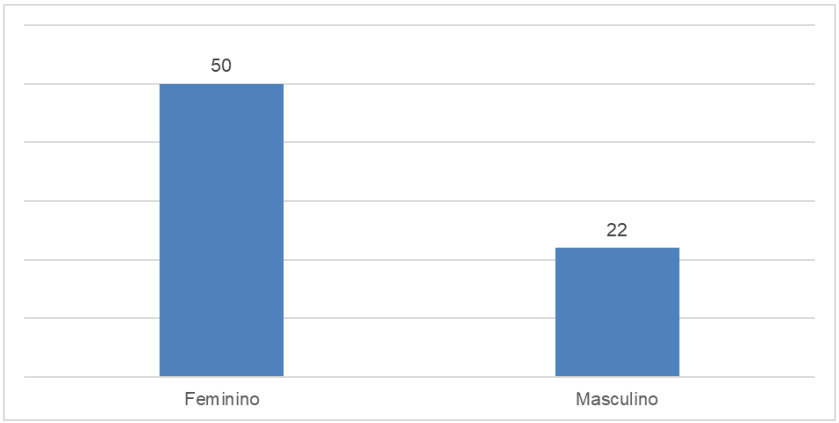
Para atingir os objetivos da pesquisa, foi utilizado questionário de cunho quantitativo e qualitativo, direcionado a guias de turismo profissionais iniciantes e demais atuantes por mais tempo na profissão, principalmente no Rio de Janeiro e entorno.

Os dados foram levantados por meio de questionários eletrônicos divulgados nas redes sociais. O total de 72 guias de turismo iniciantes e demais profissionais atuantes na profissão responderam ao questionário. Dessa forma, foi possível a construção de informações relevantes que contribuem para a produção de conhecimento a partir do amadurecimento das ideias apresentadas e da interpretação dos resultados encontrados.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir dos dados obtidos, percebeu-se grande concentração de respondentes do gênero feminino (50) inserido neste ramo de atuação (Gráfico 1).

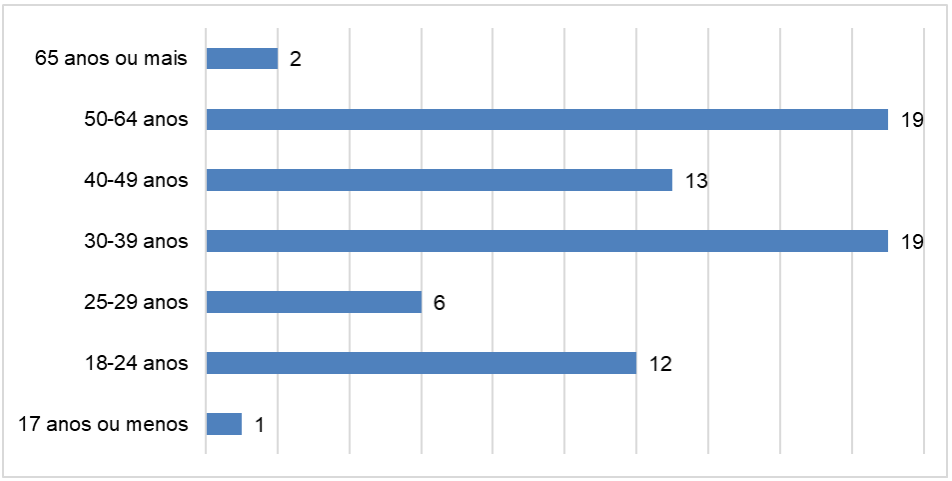
Gráfico 1 - Gênero



Fonte: Resultados originais da pesquisa.

E mais, tal público apresentou idade variada, em sua maioria acima de 30 anos (53) (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Idade

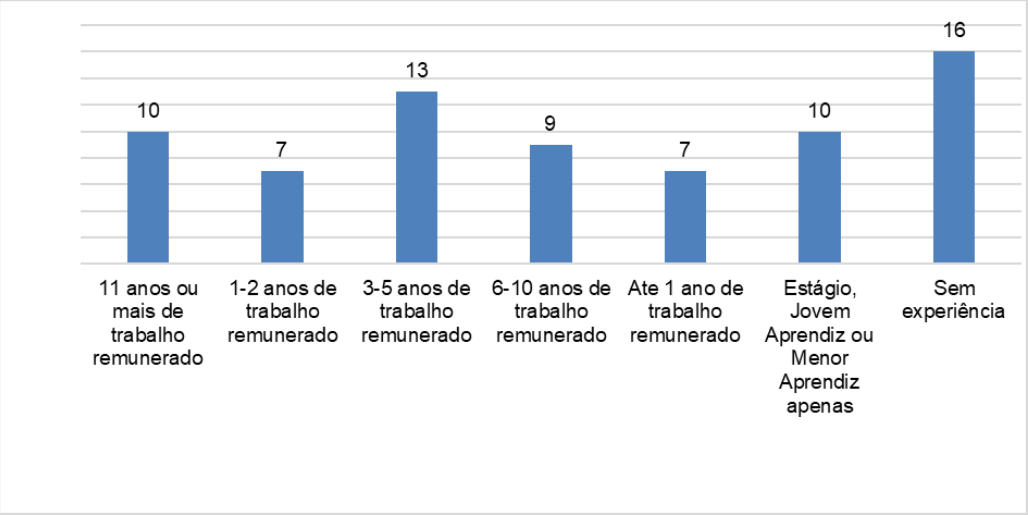


Fonte: Resultados originais da pesquisa.

Sobre a formação, 15 dos entrevistados responderam que estão se profissionalizando em cursos técnicos de Guia de turismo para que possam exercer a carreira de acordo com as normas exigidas enquanto que a grande maioria (54) responderam que já se encontram formados em atuação ou em busca de uma oportunidade de inserção no mercado na área.

Quanto à experiência profissional remunerada do público-alvo da pesquisa, identifica-se que 16 dos respondentes não possuem experiência de trabalho em turismo, enquanto que as oportunidades de estágio supervisionado (ou não) e menor/jovem aprendiz totalizaram 10 das respostas, enquanto que apenas 7 dos participantes possuem experiência de até um ano com remuneração e outros 7 até 2 anos na área. Por outro lado, 13 deles estão no mercado entre 3 e 5 anos, 9 têm experiência entre 6 e 10 anos, além de outros 10 com 11 ou mais anos de bagagem em atividades turísticas (Gráfico 3).

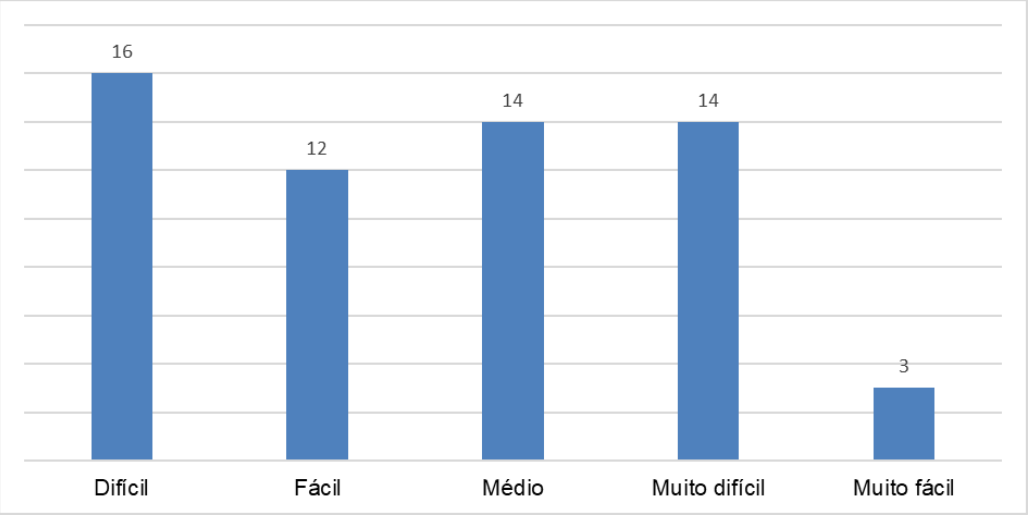
Gráfico 3 - Tempo de Experiência em Turismo.



Fonte: Resultados originais da pesquisa.

Observa-se ainda o nível de dificuldade enfrentada pelos profissionais participantes. Percebe-se que há um certo equilíbrio entre as respostas encontradas, sendo parte delas variando entre 14 e 16 cada entre médio, difícil e muito difícil a inserção no mercado turístico de guiamento e apenas um pequeno número de respondentes 12 classificou como fácil sua inserção no setor (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Grau de dificuldade de Inserção no Mercado



Fonte: Resultados originais da pesquisa.

O retorno das atividades pode provocar uma corrida para quem busca uma colocação no mercado, pois além do guia de turismo, muitas atividades relacionadas ao setor turístico tiveram prejuízos, como por exemplo os ramos de hotelaria e gastronomia, pois trabalham em parceria direta com o setor turístico.

Quando solicitado aos entrevistados que indicassem apenas uma palavra como maior desafio para ingresso e consolidação para a atuação efetiva no mercado como guia de turismo, foram obtidas diversas respostas interessantes, conforme a figura 1.

Figura 1 - Maiores desafios para Ingresso e Consolidação do Guia no mercado.

Fonte: Resultados originais da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho foi obtido o levantamento de muitas opiniões sobre o comportamento do mercado atual e como os profissionais se sentem ao ingressar nesta atividade do turismo. Foi observado que um dos grandes desafios ao desenvolvimento da profissão é a falta de incentivo por parte de políticas públicas ao estudo de línguas estrangeiras.

Vencer as limitações para que se tenha desenvolvimento e atuação profissional depende do apoio oferecido por parte da sociedade, das empresas e do poder público, melhorando as condições de aprendizado, disponibilizando recursos a fim de que os profissionais iniciantes estejam sempre preparados para propagar e explorar de maneira correta e consciente tudo que uma região pode oferecer aos olhos dos turistas.

De maneira geral, conseguimos relatar grande parte das dificuldades que precisam ser analisadas quanto ao guiamento turístico de iniciantes no setor, proporcionando assim novas possibilidades no desenvolvimento das atividades. Contudo, percebeu-se que a união dos órgãos atuantes no turismo é fundamental para que se desenvolvam projetos de incentivo à boa formação técnica para que tenhamos no mercado profissionais competentes e responsáveis atuando dentro das regulamentações determinadas na lei que rege a profissão de guia de turismo.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para a evolução da profissão, servindo como base de estudo da problemática levantada, bem como, proporcionando incentivo a novos estudos que levem ao reconhecimento da importância que este profissional tem em seu campo de atuação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, José Vicente. **Turismo**: fundamentos e dimensões. São Paulo: Ática,1992.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. **Lei 8.623, de 28 de janeiro de 1993**. Dispõe sobre a profissão de Guia de Turismo e dá outras providências. 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8623.htm. Acesso em: 5 nov. 2020.

BRASIL. **Lei 11.771 de 17 de setembro de 2008**. Trata da Política Nacional de Turismo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11771.htm. Acesso em: 7 nov. 2020.

CARDOSO, Rodrigo Eduardo Rocha; GUZMAN, Socrates Jacobo Moquete. Guia de Turismo: qualificação, legalização e penalização no exercício da profissão. **Revista Âmbito Jurídico**, v. 93, 2011. Disponível em: https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-93/Guia-de-turismo-qualificacao-legalizacao-e-penalizacao-das-infracoes-e-irregularidade-no-exercicio-da-profissao. Acesso em: 09 nov. 2020.

CHIMENTI, Silvia; TAVARES, Adriana de Menezes. **Guia de turismo**: o profissional e a profissão. 5ª ed. rev. atual. São Paulo: SENAC São Paulo, 2007.

COHEN, Erik. The tourist guide: the origins, structure and dynamics of a role. **Annals of Tourism Research**, v. 12, n. 1, p. 5-29, 1985.

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

JULIÃO, Danielle; CORTÊS, Fernanda; FARIAS, José Mauro dos S.; LOHMANN, Juliana Bastos; SILVA, Thaís Costa da S. A influência das leis trabalhistas brasileiras na relação capital/trabalho dos guias de turismo. **Revista Acadêmica Observatório de Inovação do Turismo**, v. 4, n. 3, p. 1-20, 2011. Disponível em: http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/raoit/article/view/3549/1676. Acesso em: 20 fev. 2021. Doi: https://doi.org/10.17648/raoit.v4n3.3549.

JÚNIOR, José Lúcio Nascimento. A visita técnica como método de ensino para guias de turismo: o Morro da Urca como local de visita e aprendizagem histórica. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 16, p. 260-278, 2019. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/505. Acesso em: 22 maio 2021. Doi: https://doi.org/10.20949/rhhj.v8i16.505.

MEIRA, Celso Maciel de; KUSANO, Elizabete Sayuri; HINTZE, Hélio Cesar. Apontamentos históricos sobre a profissão do guia de turismo. **Revista de Turismo Contemporâneo**, v. 6, n. 1, p. 1-19, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/turismocontemporaneo/article/view/12618/9827. Acesso em: 20 nov. 2020.

PAZINI, Raquel; BRAGA, Débora Cordeiro; GÂNDARA, José Manoel Gonçalves. A importância do guia de turismo na experiência turística: da teoria à prática das agências de receptivo de Curitiba-PR. **Caderno Virtual de Turismo**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 162-182, 2017. Disponível em: http://www.ivt.coppe.ufrj.br/caderno/index.php/caderno/article/view/1269. Acesso em: 20 nov. 2020.

SARAIVA, Ana Lúcia Olegário; ANJOS, Francisco Antonio dos. As competências do guia de turismo: um estudo sobre os cursos de formação técnica no Brasil. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 36-54, 2019. Disponível em: https://rbtur.org.br/rbtur/article/view/1536. Acesso em: 14 out. 2020. Doi: http://dx.doi.org/10.7784/rbtur.v13i3.1536

WEILER, Betty; BLACK, Rosemary. **Tour Guiding Research**: Insights, Issues and Implications. Channel View Publications: Bristol, Bufalo, Toronto, 2015.

ZETTERMANN, Gabriel Dunchatt; VERGARA, Lizandra Garcia Lupi. O Guia de Turismo: uma abordagem legal sobre uma profissão no Brasil. **Turismo - Visão e Ação**, v. 19, n. 1, p. 185-215, 2017. Disponível em: https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rtva/article/view/9764. Acesso em: 10 nov. 2020. Doi: https://doi.org/10.14210/rtva.v1

AS FORMAS DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NAS ORGANIZAÇÕES

THE TEACHER ACTION'S WAY IN FACTORIES ENVIRONMENT

Selma Alves Teixeira (FACTU)
Maria Aparecida de Oliveira (FACTU)

Resumo: Os campos de atuação do pedagogo são amplos, além dos ambientes escolares ele atua também em ambientes não escolares. O artigo 5º, inciso IV, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia afirma que o licenciado em Pedagogia pode "trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; (BRASIL, 2006, p. 2). Assim, partiu-se do seguinte problema: De que forma o pedagogo pode contribuir para o desenvolvimento das pessoas dentro das empresas? O objetivo geral deste trabalho foi analisar de que forma o pedagogo pode contribuir para o desenvolvimento das pessoas dentro das empresas, tendo os seguintes objetivos específicos: conhecer as áreas de atuação do pedagogo; compreender a atuação do pedagogo no contexto empresarial; descrever de que forma o pedagogo pode contribuir no setor de Recursos Humanos para o desenvolvimento das pessoas nas organizações. Justifica-se por ser a região de Unaí-MG promissora economicamente e as empresas estarem sendo desafiadas a buscar melhores condições de trabalho que viabilizem um contínuo envolvimento das pessoas para assim gerarem, além de lucros econômicos como também a satisfação dos seus colaboradores. Segundo Ribeiro (2010), a pedagogia na empresa tem como principal função promover mudanças significativas no comportamento das pessoas, diante disso, esta busca por diferentes estratégias e metodologias que visem a aprendizagem e a atribuição de conhecimentos necessários e relativos para determinada empresa. Esse espaço também é educativo, já que se aprende e se desenvolvem habilidades essenciais para a realização das suas atividades. A pesquisa foi composta por referencial teórico e pesquisa empírica (estudo de caso). Quanto à metodologia utilizada trata-se de abordagem qualitativa, tipo exploratório com o uso de fontes primária e secundária. O instrumento utilizado para a geração de dados foi um questionário aplicado a uma pedagoga que atua no setor de Recursos Humanos de uma empresa. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). As categorias criadas na pesquisa permitiram concluir que o pedagogo exerce uma função muito importante dentro das organizações, principalmente no setor de Recursos Humanos. As formas de atuação acontecem através de palestras, treinamentos e dinâmicas de grupo, todavia, são encontradas muitas dificuldades para trabalhar nesse ambiente, a começar pelo desconhecimento dessa área por parte dos empresários e por atribuírem ao pedagogo a obtenção de resultados imediatos. Assim sendo, o pedagogo encontra um amplo campo de

E-mail: selma98alves@gmail.com e cidahotmail@hotmail.com

atuação e as organizações têm requerido a presença deste profissional, especialmente no setor de Recursos Humanos.

Palavras-chave: Empresa. Pedagogia. Setor de Recursos Humanos.

Abstract: The fields in which the pedagogue must act are wide and on top of school environments, he/she must also work in non-school environments. Article 5, item IV, of the National Curriculum Guidelines for the Pedagogy Course states that alumni in Pedagogy can "work, in school and non-school environment in promoting the learning of subjects at different stages of human development, at different levels and modalities of the educational process" (BRASIL, 2006, p. 2). Thus, the following problem was started: How can the pedagogue contribute to the development of people within working companies? The general objective of this work was to analyze how the pedagogue can contribute to the people's development within working companies, having the following specific objectives: knowing the areas of activity of the pedagogue; understanding the role of the pedagogue in the business context; verifying how the pedagogue can contribute in the Human Resources sector to the development of people in working environments. It is justified by the fact that the city of great Unaí-MG is economically promising and local factories are being challenged to seek better working conditions that enable a continuous involvement of people as well as seeking economic profits and satisfaction of its employees. According to Ribeiro (2010), pedagogy in the factory has as its main function to promote significant changes in people's behavior, therefore, this search for different strategies and methodologies must promote learning and attributing knowledge to all. These steps are necessary. This space also promotes education as essential in order to carry out the students skills. This research consisted of theoretical framework and empirical research (case study). As for the methodology used, it is a qualitative approach with the use of primary and secondary sources. The instrument used for data generation was a questionnaire applied to a pedagogue who works in the Human Resources sector of factories. Data were analyzed using content analysis (BARDIN, 2016). The categories created in the research allowed us to conclude that the pedagogue plays a very important role within organizations, especially in the Human Resources sector. The forms of action take place through selected readings, training and group dynamics, however, there are many difficulties to work in this environment, starting with the lack of knowledge of this area on the part of entrepreneurs and for attributing to the pedagogue the achievement of immediate results. Therefore, the pedagogue finds a wide field of action and working environments organizations have required the presence of this professional, especially in the Human Resources sector.

Keywords: Company. Pedagogy. Human Resources sector.

1 INTRODUÇÃO

A atuação do pedagogo fora do âmbito escolar é de grande importância, visto haver um leque de espaços que requerem a atuação deste profissional, como: hospitais, tribunais, no campo social e ainda nas empresas. Diante disso, o setor de Recursos Humanos é uma das áreas de atuação do pedagogo, onde este irá desenvolver diversas atividades que, além de transmitir práticas produtivas, também auxiliam na qualidade de vida dos indivíduos.

A presente pesquisa partiu da seguinte problemática: De que forma o pedagogo pode contribuir para o desenvolvimento das pessoas dentro das empresas? Objetivou-se com este trabalho analisar de que forma o pedagogo pode contribuir para o desenvolvimento das pessoas dentro das empresas. Para tanto, os objetivos específicos foram: conhecer as áreas de atuação do pedagogo; compreender a atuação do pedagogo no contexto empresarial; verificar de que forma o pedagogo pode contribuir no setor de Recursos Humanos para o desenvolvimento das pessoas nas organizações.

O tema estudado é de grande importância para a formação pessoal dos que fazem parte das organizações, além disso, foi possível obter um conhecimento mais amplo dessa área, com o intuito também de despertar o interesse em outros estudantes no modo como veem a pedagogia inserida na sociedade atualmente.

A região de Unaí-MG é promissora economicamente e as empresas são desafiadas a buscarem melhorias e condições de trabalho que viabilizem um contínuo envolvimento para, assim, gerarem lucros não só econômicos, como também satisfação por parte de seus colaboradores. As pessoas são muito importantes em uma organização e o trabalho desenvolvido juntamente com o pedagogo contribui para o seu desenvolvimento.

O trabalho foi dividido em duas partes. A primeira apresentou o referencial teórico, construído por meio da pesquisa teórica (bibliográfica) e abordou as áreas de atuação do pedagogo na sociedade, a atuação do pedagogo no contexto empresarial e algumas formas de contribuição do pedagogo para o desenvolvimento das pessoas nas organizações. A segunda parte apresentou a pesquisa empírica, representada pela geração e análise dos dados e em seguida, as considerações finais e as referências.

O resultado da pesquisa mostrou que as formas de atuação acontecem através de palestras, treinamentos e dinâmicas de grupo, despertando nos participantes habilidades como liderança e comunicação. O pedagogo também orienta, colabora na identificação do perfil dos colaboradores, provoca a equipe, promovendo, à vista disso, reflexões sobre sua vida pessoal e profissional.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ÁREAS DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA SOCIEDADE

A atuação do pedagogo vem se ampliando em meio a evolução da sociedade, desse modo, essa área está sendo vista com outros olhos no mundo globalizado. A partir disso, mediante sua grande importância e eficácia para a educação, o ramo da pedagogia está ganhando novos espaços para sua atuação profissional, de modo que o mercado de trabalho possibilita ir além dos ambientes escolares.

Ghiraldelli Jr. (2006, p. 8) afirma que

> Paidagogia designava, na Grécia antiga, o acompanhamento e a vigilância do jovem. O paidagogo (o condutor da criança) era o escravo cuja atividade específica consistia em guiar as crianças à escola, seja a didascaléia, onde receberiam as primeiras letras, seja o gymnásion, local de cultivo do corpo.

De acordo com Brzezinski (1996), no Brasil o curso de pedagogia surgiu na década de 1930, provido de acontecimentos como manifestações educacionais devido à criação das primeiras universidades brasileiras. Isso também foi consequência de fatores econômicos e culturais que ocorriam à época, demarcada inicialmente pela revolução que acontecera na década de 1930.

Atualmente o curso de pedagogia alcançou sua formação, em uma sociedade que possibilita aos futuros pedagogos maiores matrizes curriculares, com disciplinas voltadas para outras áreas, aumentando seu conhecimento e as práticas em vários âmbitos educacionais,

mesmo que ainda seja perceptível outros profissionais com uma visão limitada para o ambiente escolar. (PIRES; MOURA, 2013)

Libâneo (2010) destaca que a formação do pedagogo precisa ser *stricto sensu*, ou seja, um profissional preparado e qualificado para atuar em diferentes campos educativos atendendo às demandas da sociedade, tanto no fator formal como informal.

A educação formal, segundo Lopes (2011), é aquela que vem diretamente da escola, segue padrões e normas adequadas, tem uma dinâmica e é realizada na sala de aula em prol da aprendizagem educativa do aluno. Já a educação não formal é algo mais ampla, passa por diversos procedimentos metodológicos conforme o local que a institui, seja por meio de cursos, orientações ou atividades que visem atribuir conhecimento sobre determinado assunto.

O artigo 2º da Resolução n° 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), reza que:

> As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Como prescrito neste artigo, o pedagogo pode atuar em ambientes escolares e não escolares e um dos espaços são as organizações.

As práticas educativas por este profissional são diversas desde o contexto escolar como também extraescolar. A ação pedagógica no campo escolar é de professores, especialistas educativos (gestores, coordenares, orientadores educacionais etc.) e especialistas em atividades pedagógicas tanto para órgãos públicos como para privados. Já no campo extraescolar o pedagogo tem diversas funcionalidades, como animadores, instrutores, técnicos, formadores que desenvolvam atividades educativas não escolares para determinados campos de atendimentos. (LIBÂNEO, 2010)

Os campos de atuação do pedagogo são amplos e para adentrar mais nesse âmbito de espaços não escolares o próximo tópico abordará a pedagogia no universo empresarial.

2.2 A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO CONTEXTO EMPRESARIAL

O pedagogo empresarial tem a oportunidade de atribuir seus conhecimentos e promover a aprendizagem no ambiente institucional. Com isso, muitas instituições e organizações estão implementando seu quadro de funcionários com a presença do pedagogo, este pode utilizar novos métodos e atividades, principalmente quando estiver atuando no sistema de Recursos Humanos.

Para Ribeiro (2010) a principal função do pedagogo na empresa é promover mudanças significativas no comportamento das pessoas, em vista disso, esta busca por diferentes estratégias e metodologias que visem a aprendizagem e a atribuição de conhecimentos necessários e relativos para determinada empresa. Esse espaço também é educativo, já que se aprende e se desenvolve habilidades essenciais para a realização do seu trabalho.

Esse profissional, continua Ribeiro (2010), tem como principal campo de atuação o Setor de Recursos Humanos, uma das áreas mais importantes na estrutura de qualquer organização, portanto este precisa ter responsabilidade ao tratar de programas que atendam não somente o desempenho profissional, mas também lidar com pessoas e seus dilemas comportamentais.

Assim, cabe a esses profissionais produzir a autoaprendizagem de seus colaboradores, observando e analisando as melhores possibilidades e ações para se trabalhar com todos. É preciso identificar na empresa as situações problemas que estão afetando o seu desenvolvimento e, consequentemente buscar estratégias e métodos que gerem melhorias na qualidade de vida profissional e pessoal da empresa, a construção do conhecimento necessita partir do cotidiano e da realidade vivenciada, sempre associando teoria e prática para melhor entendimento daquelas pessoas. (LEAL,2009)

Portanto, a área de pedagogia empresarial abrange um contexto amplo que visa melhorar as capacidades dos indivíduos para maior produtividade no ambiente organizacional. E no setor de Recursos Humanos esse profissional traz contribuições essenciais para os colaboradores, a partir de mudanças atribuídas com o desenvolvimento das pessoas, de maneira produtiva e humanizada.

2.3 ALGUMAS FORMAS DE CONTRIBUIÇAO DO PEDAGOGO NO SETOR DE RECURSOS HUMANOS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS PESSOAS NAS ORGANIZAÇÕES

As atividades desenvolvidas pelo pedagogo dentro das organizações geram muitas transformações. E tendo este profissional qualificado para cuidar desse campo, melhora não apenas o nível de desenvolvimento da empresa, como também a qualidade de vida dos seus indivíduos, gerando uma grande satisfação e empenho com sua atuação profissional.

Segundo Castedo (2011) a atuação do pedagogo dentro da empresa tem uma função muito importante, pois este auxilia os funcionários em suas respectivas práticas, buscando por melhorias e solucionando problemas que atingem a produtividade de cada um. Por meio dessas observações, o pedagogo busca maneiras de minimizar as dificuldades e conseguir obter rendimento pelo esforço do trabalho, agindo diretamente na mudança de comportamentos para atingir a aprendizagem desejada.

Nesse novo ambiente o pedagogo também enfrenta desafios no dia a dia, provocar mudanças requer muito trabalho, antes de tudo é necessário observar e estudar cada fato que está gerando problemas no desempenho da empresa. Por isso, sua participação em todo o processo de produção é primordial, para entender como funciona e o que está ocasionando algum desequilíbrio, além do mais, um profissional qualificado consegue contribuir no desenvolvimento dessas pessoas. (LEAL, 2009)

Ainda de acordo com Lopes (2011) existe um retrocesso de algumas organizações com a preocupação voltada pelo bem-estar dos indivíduos, com o seu crescimento pessoal e profissional. São muitos empresários que querem apenas adquirir resultados nos seus negócios, deixando de lado os fatores comportamentais e emocionais do indivíduo, isso mostra que ainda não conseguiram visualizar mudanças necessárias com a utilização dos Recursos Humanos, em investir na produtividade dos seus colaboradores.

É essencial que o pedagogo tenha uma visão sensível para conseguir visualizar todas as questões devidamente aplicadas na empresa. Suas estratégias devem conduzir os indivíduos a total agregação de conhecimento e aprendizado, de modo que não desperdice tempo e se

afaste do propósito desejado para a qualificação profissional e pessoal, destacando métodos que obedecem a prática de comportamentos nas relações sociais.

Desta maneira, o campo de trabalho fica mais arejado, promovendo nas pessoas satisfação profissional, mais alegria e entusiasmo em relação a suas práticas. E a partir de algumas formas de contribuição efetivas realizadas pelo pedagogo, como por exemplo, treinamentos, dinâmicas e palestras, possibilitam o alcance dessas mudanças relacionadas ao profissional e pessoal de cada indivíduo, gerando melhor qualidade de vida e mais produtividade. (RIBEIRO, 2010)

A seguir são elencados alguns métodos que podem ser desenvolvidos pelo pedagogo para aprimorar a relação entre os indivíduos, como também para transmitir novos conhecimentos relacionados à aprendizagem e com as atividades realizadas dentro da organização.

2.3.1 Palestras

As palestras realizadas dentro das organizações promovem uma interação e abrangência do conhecimento dos sujeitos que ali estão inseridos. O profissional pedagogo traz aquisições relacionadas ao âmbito de trabalho, de forma educativa e inovadora.

Para Bastos (2019) as palestras são essenciais quando as organizações consideram o valor humano e transpassam ações humanizadas voltadas para a equipe, de forma coletiva e reflitam na rotina com um espaço colaborativo, agindo assim, com cooperação e inovação diante dos desafios impostos.

Segundo Figueiredo; Rodrigues (2009), inclusive no ambiente empresarial precedem como um adjetivo motivacional e se depara com um método para treinar e estimular todos os funcionários, dessa maneira, começam a buscar por melhores resultados diante de sua atuação profissional.

O método como o palestrante vai transmitir seus conhecimentos e serem apreendidos, depende como este vai conduzir sua comunicação, sendo necessário que tenha um domínio do

assunto, o vocabulário seja de fácil entendimento, com conteúdos claros e objetivos, em que consiga articular suas ideias, sem fugir do assunto principal. (BÁRTOLO; POLITO, 2009).

Assim, quando o pedagogo tem essa função de palestrante, de transmitir seus conhecimentos para o público, é necessário estar preparado, como por exemplo, fazer um planejamento antes para se organizar diante do conteúdo abordado. Tendo em vista também, que para atingir os indivíduos a motivação é essencial.

2.3.2 Treinamentos

A realização de treinamentos concebe uma melhor atribuição no desenvolvimento das atividades diárias na organização. Pois estes, além de atribuir novos conhecimentos, também promove a capacitação profissional dos indivíduos, colocando novos saberes úteis em prática.

Segundo Chiavenato (2014) na modernidade o treinamento é considerado uma forma de desenvolver competências nos indivíduos, para que dentro das empresas sejam mais produtivos, criativos e inovadores, além do mais, contribui para a melhor obtenção dos objetivos organizacionais e ainda ajuda as empresas a se tornarem mais valiosas dentro do âmbito social.

A partir da implementação de treinamentos, as organizações adotam novas atitudes, com uma preparação entre seus funcionários que visam ocupar determinadas funções como o ato de liderança, assim, sua realização parte dos conceitos de empirismo e tecnicismo, que é o saber fazer e a atribuição de experiências, no qual devem ser precisas e potenciadas conforme os objetivos propostos. (JESUS, 2010).

Para Ribeiro (2010) o treinamento, quando realizado de maneira compartilhada em prol de melhorias significativas para a organização, garante que os colaboradores tenham um melhor desempenho a partir das demandas estabelecidas. Diante disso, o pedagogo irá avaliar as capacidades de cada um e fazer um *feedback*, conforme o que foi visto na realização das atividades e procurar melhorar a precisão e sanar as dificuldades apresentadas.

Fonseca (2016) afirma que quando a organização inclui dentro de sua área de Recursos Humanos essa estrutura de treinamento e desenvolvimento das pessoas, gera mais

mão-de-obra qualificada para os recursos tecnológicos, como benefício no seu crescimento profissional e pessoal, como também domínio pelo que foi planejado.

Com os programas de treinamentos é possível captar mudanças de atitudes nos indivíduos que transformam e melhoram o ambiente de trabalho. Além do mais, o pedagogo tem a capacidade de educar esses profissionais, de forma que alcancem resultados positivos com os programas de treinamento, tendo o foco para as necessidades enfrentadas no contexto organizacional, visando melhorias significativas.

2.3.3 Dinâmicas de grupos

Esse tipo de recurso requer atenção do pedagogo, pois pode delimitar em possibilidades e perigos mediante aos tipos de dinâmicas discorridas com as pessoas dentro das organizações.

A dinâmica, diz Lopes (2011), condiciona possibilidades para as pessoas, todavia, quem está conduzindo a atividade precisa ter cautela na hora de planejar e ter conhecimento sobre o assunto para agir de forma organizada em todo o processo de realização da dinâmica e uma das coisas a serem consideradas nas dinâmicas de grupos é o envolvimento dos sentimentos das pessoas, dessa forma, para conhecer esses indivíduos é possível realizar atividades com trocas de ideias espontâneas, pois o objetivo delas não é obrigar que se exponham, até porque essas atividades estão voltadas para a qualificação profissional.

Quando desenvolvidas pelo pedagogo dentro das organizações gera produção de conhecimento, em que as pessoas estão aprendendo e expandindo continuamente suas capacidades, tanto para aprender com mudanças de pensamento, que aumentam as ambições do aprendizado a cada dia, quanto para inovar e criar os resultados desejados. (CHIAVENATO, 2014)

Torres; Silva (2009) afirmam que o trabalho detalhado do pedagogo gera entorno de três dimensões da liderança, motivação e empreendedorismo, provocando mais segurança e estabilidade para o crescimento organizacional, funcional e social de todos os colaboradores, em decorrência disso, também o crescimento da empresa.

Então, a presença do pedagogo nas organizações é muito importante. Ele pode contribuir para que sejam alcançados resultados positivos nas organizações que querem aumentar seu nível de produtividade, promovendo um ambiente mais arejado, motivador e que visa a qualidade de vida de seus colaboradores.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa buscou analisar de que forma o pedagogo pode contribuir para o desenvolvimento de pessoas dentro das empresas. Diante disso, o estudo foi realizado através da abordagem qualitativa e tipo exploratório. A abordagem qualitativa parte do vínculo entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não é transmitido em números. Tendo o ambiente natural como fonte para se obter a coleta de dados, e o pesquisador é o instrumento-chave, com base na análise individual dos dados. (PRODANOV; FREITAS, 2013).

No que se refere à pesquisa de tipo exploratório, Marconi; Lakatos (2007) abordam que esta tem o objetivo de formular questões ou um problema, que visem investigações empíricas, com o propósito de desenvolver hipóteses, a fim de aumentar a familiaridade do meio social do qual o pesquisador terá convívio, ou o fato de conduzir a realização de uma pesquisa futura mais explícita ou alterar e tornar conceitos mais claros e objetivos.

No decorrer deste trabalho foram utilizadas as fontes primária e secundária. A fonte primária, segundo Marconi; Lakatos (2007), é a análise feita pelo autor na busca por informações, já a fonte secundária, é aquela derivada de resultados da fonte primária.

Além do uso da fonte secundária para a elaboração do referencial teórico, por meio da pesquisa bibliográfica, foi utilizada também a fonte primária na elaboração da pesquisa empírica.

Utilizou-se o estudo de caso, que consiste na coleta e análise das informações de acordo com o assunto referente à pesquisa, tendo o objetivo de estudar a unidade mais aprofundada, de forma detalhada, como uma pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, podendo se tratar de um sujeito, grupo de pessoas ou comunidade. É necessário seguir critérios para

sua elaboração, é preciso garantir que haja severidade, objetivação, originalidade e coerência com as informações obtidas. (PROVADOV; FREITAS, 2013)

A pesquisa foi realizada com uma pedagoga empresarial de uma cidade do estado do Espírito Santo, via *e-mail.* O primeiro contato que se teve com a participante desta pesquisa foi através de uma rede social, o *"instagram"*, no qual ela compartilha conhecimentos e vivências do seu ambiente de atuação profissional.

O instrumento utilizado foi o questionário. Prodanov; Freitas (2013) afirmam que este instrumento é uma série de perguntas confeccionadas pelo pesquisador, onde devem ser respondidas pelo informante dos dados.

Para a análise dos dados, valeu-se da análise de conteúdo de Bardin (2016), seguindo as três fases essenciais como inquérito sociológico ou a experimentação: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A presente análise tem como objetivo principal apresentar as respostas obtidas com a aplicação do questionário realizado com uma pedagoga empresarial da cidade do estado do Espírito Santo, via *online,* através do *Google Forms.* Este instrumento foi aplicado com o intuito de esclarecer o objetivo geral e responder à problemática: **De que forma o pedagogo pode contribuir para o desenvolvimento das pessoas dentro das empresas?**

A participante desta pesquisa possui idade entre 31 a 40 anos e sua formação profissional constitui de Pedagogia, Direito, Pedagogia Empresarial, Mestra em Docência e Gestão da Educação, atua há 5 anos no meio empresarial e desde 2008 já realizava treinamentos e atuava na área social.

Visando uma melhor compreensão dos dados gerados, definiram-se as seguintes categorias para a análise e discussão dos resultados: (4.1) A atuação do pedagogo no contexto empresarial; (4.2) O desenvolvimento de práticas educativas dentro da empresa; (4.3) A contribuição do pedagogo para o desenvolvimento das pessoas nas organizações.

4.1 A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO CONTEXTO EMPRESARIAL

Esta categoria apresenta quais são as atividades realizadas no setor de Recursos Humanos.

Quadro 1 - Atividades realizadas no setor de Recursos Humanos

PE:**Consultoria na área de Recursos Humanos; Treinamentos empresariais personalizados e agora também processo de mentoria para Pedagogos Empresariais.**

Fonte: Autora do trabalho, 2021.

A PE realiza atividades como processo de consultoria, bem como treinamentos personalizados e atualmente exerce mentoria para Pedagogos Empresariais.

Para Ribeiro (2010) esse profissional tem como principal campo de atuação o setor de Recursos Humanos, sendo uma das áreas mais importantes na estrutura de qualquer organização, portanto, este precisa ter responsabilidade ao tratar de programas que atendam não somente o desempenho profissional, mas também lida com pessoas e seus dilemas comportamentais.

Segundo Fonseca (2016) a organização que inclui dentro de sua área de recursos humanos essa estrutura de treinamento e desenvolvimento das pessoas, gera mais mão-de-obra qualificada para os recursos tecnológicos, como benefício no seu crescimento profissional e pessoal, como também domínio pelo que foi planejado.

Então, com base na resposta obtida, a participante exerce sua função de forma eficaz, e por meio dos autores foi possível verificar que a abordagem no setor de Recursos Humanos é essencial para a produtividade dos seus indivíduos, uma vez que esse profissional tem um envolvimento direto com as pessoas buscando alternativas para garantir o crescimento profissional e pessoal de todos os membros da organização.

4.2 O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS DENTRO DA EMPRESA

Nesta segunda categoria apresentam-se as práticas educativas que o pedagogo realiza dentro da empresa e as dificuldades enfrentadas no mundo corporativo.

Quadro 2 - Práticas educativas realizadas pelo pedagogo

PE:**Vários treinamentos voltados à área empresarial tal como liderança, comunicação corporativa, entre outros.**

Fonte: Autora do trabalho, 2021.

Com base na resposta da participante, as práticas educativas podem ser realizadas com treinamentos, voltados para a questão da liderança, comunicação corporativa, entre outros, que auxiliam no desenvolvimento de seus colaboradores. Segundo Chiavenato (2014) na modernidade o treinamento é considerado uma forma de desenvolver competências nos indivíduos, para que dentro das empresas sejam mais produtivos, criativos e inovadores, além do mais, contribui para a melhor obtenção dos objetivos organizacionais e, ainda ajuda as empresas se tornarem mais valiosas dentro do âmbito social.

A participante segue a linha de pensamento dos autores, onde as práticas educativas são eficazes para trabalhar no desenvolvimento dos colaboradores da organização, para que desenvolvam o hábito de liderança, bem como propicie a comunicação corporativa entre os mesmos. Desse modo, o pedagogo intervém a partir das necessidades que a empresa apresenta.

O próximo quadro mostra as dificuldades que o Pedagogo Empresarial enfrenta no mundo corporativo.

Quadro 3 - Dificuldades enfrentadas pelo Pedagogo Empresarial no mundo cooperativo

PE: **As dificuldades são muitas, a começar pelo desconhecimento da área por parte dos empresários e quando se trabalha com desenvolvimento de pessoas, os desafios são diários e os empresários sempre têm pressa nos resultados. Porém, trabalhar com educação, com processo de desenvolvimento requer um tempo maior.**

Fonte: Autora do trabalho, 2021.

Segundo a Pedagoga as dificuldades para trabalhar nesse ambiente são muitas, a começar pelo desconhecimento dessa área por parte dos empresários, pois estes desejam a obtenção de resultados imediatos.

Por ser uma área que está ganhando espaço na sociedade, algumas organizações não têm conhecimento da sua funcionalidade. Além disso, ainda existe um retrocesso de algumas organizações com a preocupação voltada pelo bem-estar dos indivíduos, com o seu crescimento pessoal e profissional. São muitos empresários que querem apenas adquirir resultados nos seus negócios, deixando de lado os fatores comportamentais e emocionais do indivíduo, isso mostra que ainda não conseguiram visualizar mudanças necessárias com a utilização dos recursos humanos, em investir na produtividade de seus colaboradores. (LOPES, 2011)

Então a participante foi condizente em dizer sobre as dificuldades, principalmente na relação das organizações desejarem atingir resultados rápidos, no qual tem todo um processo a ser aplicado até chegar no objetivo final. A mesma ainda conclui que trabalhar com a educação e com processo de desenvolvimento requer tempo, então é preciso ter um planejamento adequado, para assim, poder aplicar e conseguir atingir os resultados almejados.

4.3 A CONTRIBUIÇÃO DO PEDAGOGO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS PESSOAS NAS ORGANIZAÇÕES

Esta categoria apresenta a questão da contribuição do pedagogo para o desenvolvimento das pessoas nas organizações.

Quadro 4 - Contribuição do pedagogo no desenvolvimento das pessoas nas organizações

PE: **De várias formas, seja por meio da escuta, orientação, treinamento, aplicação de ferramentas que ajudam a identificar perfil, provocação da equipe, processo de reflexão, avaliação e acompanhamento.**

Fonte: Autora do trabalho, 2021.

Para a participante desta pesquisa, o pedagogo contribui de várias formas, desde a escuta, orientação, aplicação de ferramentas que ajudam a identificar o perfil das pessoas, bem como provocação da equipe, processo de reflexão, avaliação e acompanhamento, no qual promovem o desenvolvimento e melhoram o ambiente de trabalho.

Ribeiro (2010) assume que, por meio de atividades desenvolvidas pelo pedagogo, o campo de trabalho fica mais arejado, promovendo nas pessoas satisfação profissional, mais alegria e entusiasmo em relação a suas práticas. E a partir de algumas formas de contribuição efetivas realizadas pelo pedagogo, como por exemplo, treinamentos, dinâmicas e palestras, possibilita o alcance dessas mudanças relacionadas ao profissional e pessoalíssimo de cada indivíduo, gerando melhor qualidade de vida e mais produtividade.

A contribuição do pedagogo gera mudanças comportamentais no sistema organizacional, permitindo que haja melhor convívio e mais produtividade nos serviços prestados. Com base na resposta da participante, são várias contribuições e podem ser realizadas por métodos que sejam eficazes que garantem maior produtividade tanto pessoal quanto profissionalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como tema*: As formas de atuação do pedagogo no setor de Recursos Humanos das empresas* e respondeu a seguinte problemática: De que forma o Pedagogo pode contribuir para o desenvolvimento das pessoas dentro das empresas?

O objetivo deste trabalho foi alcançado ao longo do referencial teórico e da análise de dados. A Pedagogia Empresarial é uma área essencial para o desenvolvimento da empresa, visto que o setor de Recursos Humanos busca ações voltadas para o indivíduo.

Trabalhando neste setor o pedagogo tem capacidade de transmitir seus conhecimentos e trazer mudanças satisfatórias para o desenvolvimento das pessoas, quando, ao realizar suas atividades, consegue identificar problemas e apresentar soluções, tanto para o crescimento profissional como também para o pessoal, daí a necessidade desse profissional buscar estratégias que agreguem aprendizado e contribuam para atender às necessidades das empresas, visando alcançar mais produtividade de forma satisfatória entre os colaboradores.

Conclui-se que a atuação do pedagogo empresarial promove mudanças significativas nos colaboradores. Como é um profissional qualificado para atender às demandas dos indivíduos, busca o bem-estar pessoal, gerando, deste modo, mais satisfação perante os colaboradores, tornando-os mais produtivos em prol de alcançar os objetivos propostos pela organização.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, Maria Flávia. **Quando me reinventei**: Lições de pessoas e empresas. Ed. *[S.l.]:*Artigo A, 2019.

BÁRTOLO, Vera; POLITO, Reinaldo. **Técnicas de Apresentação e Comunicação e Formação de Instrutores de Capacitação.** Ministério do desenvolvimento social e combate à fome. Brasília, DF. 2009. Disponível em:

http://antigo.sst.sc.gov.br/capacitabolsafam/Apostila- TecnicasdeApresentaComunica.pdf. Acesso em: 5 nov. 2020.
BRASIL. Le nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. Campinas: São Paulo, 1996.

CASTEDO, Paolla Marcellino da Costa. **Contribuições do pedagogo na área de recursos humanos**. Orientador: Paulo José. 2011. 44 f. Monografia –(Especialista em Gestão de Recursos Humanos) – Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/K218635.pdf. Acesso em: 30 ago. 2020.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas:** o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 4. ed. Barueri, SP: Manole, 2014. ISBN 978-85-204-4549-5.

FIGUEIREDO, Maria Flávia; RODRIGUES, Rosana FerraretoLourenço. **A elocução retórica das palestras motivacionais: os recursos de presença do discurso empresarial.** Anais da Jornada de Letras e Tradutor e Intérprete - Graduação e Pós-Graduação. 2009. Disponível em: http://mariaflaviafigueiredo.com.br/downloads/8.%20A%20elocu%C3%A7%C3%A3o%20ret%C3%B3rica%20nas%20palestras%20motivacionais.pdf. Acesso em: 6 nov. 2020.

FONSECA, Wilson Lima Saraiva da. A pedagogia empresarial e sua contribuição na área de Recursos Humanos. **Revista Eletrônica de Ciências Empresariais.** N° 12, jan./dez. 2016. ISSN 19830599. Disponível em:http://periodicos.unifil.br/index.php/revista-empresrial/article/view/487/417. Acesso em: 6 out. 2020.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **O que é pedagogia**. 5. reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos). Disponível em: https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxhcnF1aXZvc2VmaWZyc3xneDoyMjU0ZDYyZTc1ZjdiYWRj. Acesso em: 6 out. 2020.

JESUS, Márcia Rangel de. **A importância da pedagogia empresarial e o treinamento e o desenvolvimento organizacional.** Orientador: Jorge Vieira. 2010. 42 f. Monografia – (Especialista em Pedagogia Empresarial) – Universidade Cândido Mendes Pós-graduação "*lato sensu"* projeto a vez do mestre, Rio de Janeiro, RJ, 2010. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C204661.pdf. Acesso em: 3 out. 2020.

LEAL, Rafaela dos Santos. **Pedagogia empresarial:** contribuições do pedagogo no processo de desenvolvimento dos funcionários. Orientadora: Flávia Cavalcanti. 2009. 42 f. Monografia – (Pós-graduação "*Lato Sensu"* em Pedagogia Empresarial) – Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, RJ, 2009. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/c204147.pdf. Acesso em: 22 ago. 2020.

LIBANEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Izolda. Dinâmica de grupos: importância e perigos. In: LOPES, Isolda (org.) **Pedagogia empresarial**: formas e contextos de atuação. (org.), Ana Beatriz Trindade, Maria Alvim Capinha. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011. (p. 91-102).

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria**. Fundamentos da metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PIRES, Mirele dos Santos; MOURA, Graziella Ribeiro Soares. Pedagogia empresarial: uma perspectiva educacional. **Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura.** Bauru, SP, v. 3, n. 1, dez. 2013. ISSN 2238-3948. Disponível em: http://www.fatecbauru.edu.br/ojs/index.php/rehutec/article/view/98/91#. Acesso em: 2 ago. 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Pedagogia empresarial:** atuação do pedagogo na empresa. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

TORRES, Tania M. Lopes; SILVA, Ana Cléia Santos da. A atuação do pedagogo empresarial para a humanização das empresas: um estudo de caso no recôncavo baiano. **Revista das Faculdades Adventistas da Bahia Formadores:** vivências e estudos. v. 2, n. 3, p. 372-398, 2009. Disponível em:https://seer-adventista.com.br/ojs3/index.php/formadores/article/view/62. Acesso em: 6 out. 2020.

Políticas públicas e gestão da educação

OS PROCESSOS EDUCATIVOS DA POPULAÇÃO CARCERÁRIA FEMININA: a promoção do desenvolvimento pelos conceitos andragógicos no Brasil

Claudia Natali Malagari (FACCAT)[1]
Gabriela Martins Schlesner (FACCAT)[1]
Dilani Siveira Bassan (FACCAT)[1]
Daniel Luciano Gevehr (FACCAT)[2]

Resumo: O direito à educação é essencial para o desenvolvimento do indivíduo e este deve ser garantido pelo Estado, independentemente da condição de cada um. É pela educação que o ser humano conquista sua autonomia, liberdade e exerce a sua cidadania, portanto, ela pode ser considerada uma estratégia eficaz no processo de reabilitação daqueles indivíduos privados de liberdade, uma vez que contribui para o desenvolvimento do cidadão restaurando a sua dignidade e o seu espaço na sociedade. Pensando na relevância desta temática, esta pesquisa objetiva, através de levantamento bibliográfico identificar o perfil das mulheres privadas de liberdade no Brasil, os caminhos da educação brasileira e a utilização dos modelos andragógicos como proposta para efetivação das competências dessas mulheres. Após análise bibliográfica foi constatada a possibilidade na implantação desses modelos em presídios que já possuem estrutura educacional organizada que proporcionarão mudanças efetivas nas vidas daquelas mulheres e consequentemente a promoção do seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Andragogia. Educação e reabilitação.

Abstract: The right to education is essential for the individual's development and this must be guaranteed by the State, regardless of the individual's condition. It is through education that human beings conquer their autonomy, freedom and exercise their citizenship, therefore, it can be considered an effective strategy in the rehabilitation process of those individuals deprived of freedom, as it contributes to the development of citizens by restoring their dignity and its space in society. Thinking about the relevance of this theme, this research aims, through a bibliographical survey, to identify the profile of women deprived of liberty in Brazil, the paths of Brazilian education and the use of andragogical models as a proposal for the realization of these women's skills. After bibliographical analysis, the possibility of implementing these models in prisons that already have an organized educational structure that will provide effective changes in the lives of those women and consequently the promotion of their development was verified.

[1]Autor(es) [2]Orientador(es)
E-mail: claudiamalagri@sou.faccat.br, gabrielaschlesner@sou.faccat.br, dilanib@faccat.br e danielgevehr@faccat.br

Keywords: Andragogy. Education and rehabilitation.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade mundial vive momentos complexos causados pela sindemia[17] de Covid19: isolamento social, sistema de saúde colapsado, escolas em sistema híbrido, desemprego, altos e crescentes índices de miséria, novos projetos voltados para a revisão de penas para as pessoas privadas de liberdade, entre outros.

Nesse momento de instabilidade social e emocional também é importante o fomento de reflexões que envolvam as camadas mais vulneráveis da sociedade, entre elas, as mulheres apenadas, pois relatos, não recentes, apresentados por Andrade (2011) reforçam a precariedade da condição prisional brasileira, principalmente, ao gênero feminino.

Desde os primórdios o homem vive em grupos e para preservar a convivência e o bem-estar dos indivíduos, desenvolveu normas e regras que pudessem garantir as relações sociais e a vida em sociedade. De acordo com Chiaverini (2009) o surgimento das penas prisionais ocorreu com o fim do absolutismo e o início do capitalismo.

Na Idade Média surgiram as primeiras leis penais como a composição pecuniária e a fiança, gradualmente substituídas pela tortura ou pena de morte, mas que, ao longo dos anos, foram substituídas pela reclusão em espaços prisionais que nem sempre têm a preocupação de reintegração social do infrator, uma vez que a Lei fixa um tempo mínimo, refletindo a gravidade do crime, independentemente das circunstâncias de cada caso. De fato, uma evolução histórica, diretamente relacionada com as fases do desenvolvimento econômico e social.

E, diante de vários contextos de privação de liberdade, combate à pobreza, qualidade da educação, fomento da economia nacional e desenvolvimento, os Objetivos de

[17]Apresentado na década de 1990 pelo antropólogo médico Merrill Singer, sindemia é um neologismo que combina sinergia e pandemia e tem a intenção de explicar os danos significativos causados quando na interação de duas ou mais doenças, que, inclusive, podem ser agravadas e facilitadas pelas condições sociais e ambientais de uma sociedade.

Desenvolvimento Sustentável (ODS)[18] contribuem para a construção das reflexões apresentadas principalmente, através do Objetivo Número 4, que prevê metas para uma educação de qualidade.

É importante esclarecer que, de acordo com o art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, Art. 205º), portanto, garantida pelo Estado, independentemente da condição financeira ou social do indivíduo. É através dela que o homem pode ser capaz de conquistar a sua autonomia, a cidadania e a liberdade.

O presente artigo propõe reflexões sobre a condição educacional de mulheres apenadas, suas necessidades, suas aspirações e suas memórias, da noção de sujeito às suas condições de cidadãs, que através da educação subsidiada em metodologias andragógicas poderá gerar caminhos mais seguros para a liberdade.

Vale reforçar que a andragogia[19], ainda pouco estudada no Brasil, começou a ser mais difundida a partir de 1970, e propõe promover estudos sistematizados para a educação de adultos, respeitando as suas experiências e as suas ideias, direcionadas às necessidades individuais de cada um.

A partir destes pressupostos é necessário analisar criticamente em como os benefícios que os processos formativos, baseados em técnicas andragógicas, podem proporcionar crescimento para os adultos e, entre eles, à população carcerária feminina através de uma pesquisa bibliográfica, que demonstrará o direito a que todos temos: a educação e, neste estudo, incluindo a liberdade e reinserção na sociedade.

Projetos e legislação adequados às necessidades dos presídios estão em estudo, pois analisam, desde as situações de surtos ocasionados por doenças infectocontagiosas, que

[18] ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável fazem parte da agenda mundial adotada durante a Cúpula das Nações Unida,em setembro de 2015, sobre o Desenvolvimento Sustentável, organizada em 17 objetivos, e 169 metas que deverão ser atingidos até 2030.

[19] A palavra andragogia é originária do grego "andros" que significa homem e "gogos" que significa educar, o termo cunhado pelo educador alemão, Alexander Kapp, foi utilizado pela primeira vez em 1833, no livro "Teorias Educacionais de Platão" , no qual descreve elementos educacionais de Platão.

podem colocar em risco a integridade do sistema carcerário brasileiro, até questões já muito discutidas, como a superlotação dos presídios.

E, nesse contexto, percebe-se que o conceito de Desenvolvimento Regional assume várias nuances e perspectivas, abrindo caminhos desde a construção da história, da região em que o indivíduo está inserido até o desenvolvimento dos diversos setores da sociedade, incluindo a população mais vulnerável.

A busca por novos rumos na promoção de oportunidades às mulheres privadas de liberdade que ocorreram por escolhas equivocadas do passado, propõe reflexões a partir da análise bibliográfica, sobre a reinserção destas mulheres na sociedade, de forma produtiva e capaz de interferir positivamente no processo de desenvolvimento regional.

O artigo, de caráter bibliográfico, está dividido em cinco capítulos, incluindo a introdução e analisa a necessidade dos processos formativos para a população carcerária feminina no Brasil. No capítulo seguinte são analisados indicadores do sistema prisional brasileiro e do encarceramento feminino, além de uma breve abordagem histórica a respeito do surgimento das penas prisionais. Já o terceiro capítulo apresenta um breve relato de como a educação pode ser um instrumento de reinserção social para adultos privados de liberdade, abrindo os caminhos para o quarto capítulo que aborda questões quanto à plasticidade cerebral e como ela interfere no processo de aprendizagem, apresentando os conceitos andragógicos, fundamentais para a aprendizagem dos adultos. Finalmente, a conclusão apresenta as principais contribuições que a bibliografia estudada pode trazer para a sociedade, principalmente, no processo de reinserção social.

2 AS PRIMEIRAS LEIS PENAIS E O SISTEMA CARCERÁRIO BRASILEIRO

O homem atinge a plenitude de sua humanidade a partir do convívio social com os seus semelhantes, contudo, nem sempre essa convivência ocorre com harmonia estando sujeita a situações conflitantes, que nem sempre são encerradas pacificamente e exigem um ordenamento social.

Segundo Silva (2006) as primeiras sanções penais foram baseadas na *Lei do Talião*, que validou duramente os crimes praticados na antiguidade. Originalmente inspirada no "olho por olho, dente por dente", serviu de base para o Código de Hamurabi, composto por 282 leis talhadas em letras cuneiformes que através de normas e penalidades, como a pena de morte e mutilações, sancionavam os fatos e acontecimentos que aconteciam na sociedade da época.

Chiaverini (2009) menciona Platão quando na constituição do sistema prisional da antiguidade Grega, destacando a sua racionalidade a menção de um sistema, inclusive punitivo. Destacando três tipos de prisões: a primeira guardava as pessoas para que outros delitos cometidos por elas fossem prevenidos, a segunda, era destinada aos criminosos que poderiam ser recuperados, portanto não era considerada punitiva, mas corretiva, já o tipo de prisão punitiva ficava afastada dos centros urbanos destinada às pessoas que cometiam crimes mais graves. Esta, a terceira prisão, promovia o distanciamento total do indivíduo infrator da sociedade, uma punição que mesmo após a morte não teria fim pois os restos mortais do criminoso seriam depositados, fora de uma sepultura, longe das fronteiras daquele país.

Ao longo da História percebe-se aplicabilidades diferentes pelo sistema prisional, de custódia a punitiva, além de ser utilizado, inclusive, como ambiente de tortura, como exílio ou como multa. Na Idade Média, a Igreja utilizava a prisão como instrumento de castigo espiritual, em que o sofrimento e a solidão são responsáveis por depurar a alma humana, livrando-a dos pecados, redimindo-a (CHIAVERINI, 2009).

Chiaverini (2009) completa que na Idade Moderna, a prisão reflete a soma de influências históricas coincidindo com as transformações sociais, coibindo atos de vandalismo e atuando, no cenário industrial, como instrumento disciplinador do homem trabalhador. Este modelo, influenciado pelos discursos humanistas, no combate às crueldades aplicadas pelos regimes anteriores segue até a atualidade, como consequência legal para o descumprimento de normas e regras da sociedade, portanto, o infrator é penalizado através da expulsão do convívio social da sociedade em que vivia, causando- lhe sofrimento.

2.1 O SISTEMA CARCERÁRIO BRASILEIRO

A prisão, como instrumento de controle social, tanto no Brasil quanto no exterior, demanda análises mais profundas que podem conduzir reflexões importantes a respeito do atual modelo prisional brasileiro, uma vez que violência impera tanto dentro quanto fora dele.

Assim, diante desse quadro e a partir de indicadores que apresentam dados sobre o sistema penal brasileiro, será possível uma análise concreta das vulnerabilidades do sistema e possíveis intervenções que poderão contribuir para uma nova realidade, principalmente, através da educação, com o propósito de, por ela, a reintegração do preso à sociedade.

A quantidade de presos por decisão judicial no país, ou a razão das prisões, são informações imprescindíveis para que os juízes possam seguir o cumprimento das leis ou as suas condições. Os números são capazes de contribuir para a adoção de políticas públicas adequadas e que assegurem as decisões judiciais, além de outras tantas medidas de segurança que possam ser realizadas, visando o bem-estar da sociedade e, consequentemente, o desenvolvimento.

Diante dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, o Objetivo de Número 4: Educação de Qualidade, visa assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover as oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

2.2 O SISTEMA CARCERÁRIO FEMININO NO BRASIL

Sá (2020) ressalta que o último relatório divulgado pelo Conselho Nacional de Justiça, datado de agosto de 2018, dos 602.2017 presos, 5%, daquele número, correspondia à população feminina e apesar dessa população corresponder a um número reduzido em relação à população masculina, no Brasil, os números indicam um crescimento alarmante.

Portanto, é urgente a criação de medidas públicas capazes de conter o avanço exacerbado da criminalidade no Brasil, bem como o crescente número de mulheres encarceradas.

Em Alcântara, Souza e Silva (2018) nota-se que as mulheres ainda passam por processos de julgamento morosos e cumprem penas por tempo mais longos do que aqueles previstos por lei. Completa, inclusive, que de acordo com as informações extraídas do IFOPEN, apenas 25% da população carcerária feminina participa de algum tipo de atividade educacional, seja através de atividades complementares, desportivas ou que promovam o ensino regular, demonstrando a precariedade da oferta educacional dentro dos ambientes prisionais e como consequência, a falta de engajamento do público encarcerado aos programas oferecidos, pois este não vê a educação como um caminho que possibilite o desenvolvimento e uma alternativa plausível de crescimento pessoal.

3 A EDUCAÇÃO DE ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE COMO POLÍTICA DE REINSERÇÃO SOCIAL

A educação é um direito fundamental de todos os brasileiros, a garantia deste direito se estende a todas as fases da vida do indivíduo e independe da condição social ou da situação civil de cada um, pois, segundo a Constituição Federal de 1988 “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, Art. 5º).

Pode-se afirmar que aquele indivíduo privado de liberdade deve ter seus direitos fundamentais, incluindo a educação, garantidos pelo Estado. Além da Constituição Federal, o artigo 4º da Lei 9394/96 garante a todos os brasileiros o acesso gratuito à educação, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio (BRASIL, 1996).

Em consonância com a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a atual legislação penal brasileira prevê que a pessoa privada de liberdade deve ter acesso à assistência educacional, que inclui o Ensino Fundamental como obrigatório e o Ensino Profissional como aperfeiçoamento. Além disso, todas as unidades prisionais devem possuir bibliotecas providas de materiais didáticos, instrutivos e recreativos (BRASIL, 2007).

Embora esteja previsto na legislação brasileira o amplo direito da pessoa privada de liberdade ao acesso à educação, dados disponibilizados em 2014, pelo Governo Federal, demonstram que apenas 8% da população carcerária concluiu o Ensino Médio. A despeito da baixa escolaridade desta população, apenas 10% dos detentos participam de alguma atividade educacional (MARREIROS, 2016). Portanto, verifica-se que a legislação, no que tange o direito à educação dos apenados, não é aplicada integralmente, consequentemente prejudicando o processo de reabilitação destes indivíduos. Segundo Zanin e Oliveira (2006) "Aquele que é privado da liberdade, vivendo em cárcere como prisioneiro, está constantemente envolto a uma trama de aprendizado peculiar da prisão, estando próximo da escola do crime e, portanto, não da reeducação". Assim, inserir a pessoa privada de liberdade no processo educativo pode trazer uma perspectiva de mudança e evolução pessoal a este indivíduo, afastando-o das mazelas do sistema prisional brasileiro.

Em 29 de junho de 2011, a então Presidente da República Dilma Rousseff, aprovou a lei n° 12.433, que altera a Lei de Execução Penal (LEP) de 1984. A lei prevê o benefício da remição da pena para os detentos que frequentarem aulas e cursos, segundo o artigo n° 126 da referida lei:

> § 1º A contagem de tempo referida no **caput** será feita à razão de:
> I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;
> II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho.
> § 2º As atividades de estudo a que se refere o § 1º deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados.
> § 5º O tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação.
> § 6º O condenado que cumpre pena em regime aberto ou semiaberto e o que usufrui liberdade condicional poderão remir, pela frequência a curso de ensino regular ou de educação profissional, parte do tempo de execução da pena ou do período de prova, observado o disposto no inciso I do § 1º deste artigo (BRASIL, 2011, Art. 126).

No ano de 2013 o então presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), Ministro Joaquim Barbosa, ampliou este benefício através da recomendação nº 44, esta recomendação também possibilita que os apenados tenham a remição de suas penas quando estudarem sozinhos. Ou seja, a remição da pena pode acontecer mesmo que o apenado não esteja inserido em um programa que ofereça aulas presenciais ou à distância. Porém, para conquistar o benefício é necessário que o detento faça leituras e apresente resenhas das leituras realizadas. O artigo primeiro da Recomendação nº 44 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) orienta aos tribunais que:

> d) para que haja a efetivação dos projetos, garantir que nos acervos das bibliotecas existam, no mínimo, 20 (vinte) exemplares de cada obra a ser trabalhada no desenvolvimento de atividades; e) procurar estabelecer, como critério objetivo, que o preso terá o prazo de 21 (vinte e um) a 30 (trinta) dias para a leitura da obra, apresentando ao final do período resenha a respeito do assunto, possibilitando, segundo critério legal de avaliação, a remição de 4 (quatro) dias de sua pena e ao final de até 12 (doze) obras efetivamente lidas e avaliadas, a possibilidade de remir 48 (quarenta e oito) dias, no prazo de 12 (doze) meses, de acordo com a capacidade gerencial da unidade prisional (BRASIL, 2013, p. 1).

A recomendação CNJ n° 44 foi regulamentada pelo presidente do Supremo Tribunal Federal, Ministro Luiz Fux, através da Resolução n° 391, de 10 de maio de 2021 (BRASIL, 2021).

Devido às diferenças encontradas no sistema prisional brasileiro, não é possível descrever com minúcias como é o quadro geral, ou até regional, no que tange os processos formativos dentro dos presídios. No entanto, é possível descrever alguns traços característicos da população carcerária frente a estes processos educativos oferecidos. A iniciativa da implementação da educação dentro dos presídios, raramente, é demandada pelos próprios encarcerados, estes indivíduos, quando ingressam em um programa formativo, o fazem para obter benefícios distintos daqueles que são esperados ao final deste tipo de programa, em sua maioria, o apenado visa, prioritariamente, a remição de sua pena. Porém, como a educação é um processo cultural que se autoalimenta, muitos destes indivíduos, após ingressar em um programa formativo, encontram na educação a oportunidade de reconstruir sua dignidade fundamental. Com isso, a educação passa a ter um novo significado para a pessoa que a

recebe. O apenado encontra, além do benefício da remição da pena, prazer nas atividades educativas, já que estas oferecem a este indivíduo uma nova perspectiva (MAEYER, 2013).

Amartya Sen, economista indiano, laureado com o prêmio Nobel de economia por sua contribuição à teoria da escolha e à economia do bem-estar, refere que a educação pode ser vista como uma oportunidade de alcançar um estado pleno de liberdade. Segundo o economista, através dos processos formativos o indivíduo pode conquistar os elementos necessários para exercer a cidadania e inserir-se, de forma justa e digna, no mercado de trabalho (SEN, 2010). A teoria de Amartya Sen pode ser aplicada aos indivíduos inseridos no sistema carcerário, esta teoria corrobora para a construção de um sistema prisional focado no papel ressocializador da educação.

Por sua parte, Paulo Freire (1979) defende que a educação é a base da convivência humana, pois possibilita a inter-relação dos indivíduos a partir da consciência cívica e da organização social. Nesse sentido, Freire aponta que:

> (...) exatamente em suas relações dialéticas com a realidade que iremos discutir a educação como um processo de constante libertação do homem. Educação que, por isto mesmo, não aceitará nem o homem. Educação que, por isto mesmo, não aceitará nem o homem isolado do mundo – criando este em sua consciência –, nem tampouco o mundo sem o homem – incapaz de transformá-lo. (FREIRE,1979, p. 75).

Segundo Zanin e Oliveira (op. cit.) a recuperação da pessoa privada de liberdade deve ser pautada na educação e qualificação ao trabalho, estes dois elementos representam os pilares da recuperação. Faz-se necessário elevar o nível de escolaridade do detento para que este possa adquirir um pensamento crítico sobre suas atitudes e sobre a sociedade que o cerca e, paralelamente, qualificá-lo para facilitar sua inserção no mercado de trabalho, pois o trabalho é um dos mais importantes elementos no processo de ressocialização do preso. Outrossim, não devem ser ignoradas as necessidades dos adultos privados de liberdade, é importante incluir no processo andragógico às temáticas que fazem parte da realidade destes indivíduos.

Cabe, portanto, ao educador facilitar a organização do processo de construção de conhecimentos para que, desta forma, o aluno tenha a possibilidade de compreender e modificar a realidade em que está inserido.

4 A ANDRAGOGIA COMO FATOR ATIVO NA PLASTICIDADE CEREBRAL E CAMINHO PARA OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM PARA A POPULAÇÃO CARCERÁRIA FEMININA

A educação, complexa por natureza, influi e é influenciada por aspectos ambientais, econômicos, sociais, afetivos, psicológicos, emocionais, familiares, entre outros fatores. Por isso, são necessárias reflexões a partir de visões integradoras, sempre na intenção de unir as partes em um todo, múltiplo e complexo.

E nessa complexidade, está o ser humano e, mesmo quando adulto, ainda está inacabado pois ao contrário do que se acreditava no passado o seu cérebro continua em desenvolvimento, continua aprendendo, sempre e durante toda a vida.

Para entendermos o pensamento das mulheres apenadas e encarceradas é também necessário compreender como o ser humano aprende, o que significa o saber, como ocorre a apropriação da aprendizagem e quais os efeitos dessa apropriação nas suas ações.

A aprendizagem ocorre desde o início da nossa vida: aprendemos a andar, a falar, a nos relacionar com familiares, amigos ou desconhecidos, a respeitar pessoas ou instituições e como devemos nos comportar de acordo com as circunstâncias sociais. A educação formal é, muitas vezes, aprendida na escola, porém outros aprendizados estão tão intrínsecos como se já nascêssemos com eles: olhar uma nuvem e saber a probabilidade de chuva.

De maneira geral, segundo Xu et al. (2009) a anatomia cerebral dos humanos é semelhante, pois todos nascem com uma quantidade de neurônios. No passado, acreditava-se que eles se esgotavam depois de uma certa idade, porém, estudos recentes indicam que em nosso sistema nervoso as células que eram vistas somente com a função de nutrição e sustentação para os neurônios - os gliócitos - hoje, chamam a atenção por ser transformarem

em neurônios, em caso de urgência e necessidade, sobretudo em áreas cerebrais relacionadas com a memória.

Além desta transformação celular, Xu et al. (2009) apontam estudos que mostram também o nascimento de novos neurônios em cérebros adultos e em regiões de extrema importância para a formação de novas memórias e, consequentemente, a aprendizagem. Isso explica a inesgotável capacidade humana de aprender coisas novas. O processo de aprendizagem está intimamente ligado ao processo de concentração do indivíduo que ocorre a partir de ligações cerebrais responsáveis pelas conexões cognitivas dos sentimentos que registram as experiências agradáveis ou desagradáveis, estas, responsáveis pela maior ou menor capacidade de concentração. Isso explica o motivo de nos dedicarmos com mais ou menos intensidade às ações que fazemos.

Ações que precisam ter sentido e estarem carregadas de motivação, inclusive vinculadas ao que os indivíduos necessitam organicamente, como por exemplo, aspirações pessoais ou sociais, no caso de mulheres apenadas, a liberdade.

As contribuições que as neurociências trazem para os estudos sobre a aprendizagem são incontestáveis pois reforçam que as experiências do sujeito e o contato com o meio social em que vive mostram a importância para o estabelecimento de conexões sinápticas estáveis, evidenciando a sua plasticidade.

Portanto, quando falamos de processos metodológicos para adultos é de extrema importância a adoção de métodos que façam sentido e resgatem sentimentos positivos e confortáveis, para que a mulher apenada tenha esperança e se engaje ao processo de aprendizagem com a expectativa de crescimento pessoal e profissional, responsáveis por novas e imperdíveis oportunidades, não apenas para a redução de pena.

4.1 A ANDRAGOGIA

Falar sobre Andragogia é diferente de falar sobre Pedagogia, esta destinada à educação de crianças. O termo *andragogik* surgiu em 1926, com Eduard Lindeman, através da

publicação do livro *The Meaning of Adult Education* reforçando que a educação de adultos deve ser centrada nas experiências e ideais direcionados às necessidades da vida.

A partir desse pressuposto é necessário perceber que o papel do profissional responsável pela formação de adultos precisa de uma essência diferente do profissional responsável pelo processo de aprendizagem de crianças. Malcolm Knowles, na década de 1970, foi o responsável pela ampla divulgação das ideias andragógicas que, naquele momento, passaram a ser entendidas como ciência.

Ainda pouco estudada no Brasil, a andragogia remete ao professor que participa deste processo a função de orientador ou provocador da caminhada dos alunos rumo ao conhecimento, dando-lhes segurança e motivação, garantindo que a aprendizagem seja efetiva e ligada aos objetivos pessoais e profissionais de cada um.

Portanto, o papel de professores e gestores exige uma sensível compreensão a respeito da aprendizagem do adulto, principalmente, na construção do saber em oposição a transmissão de conhecimentos prontos e acabados; um olhar focado nos interesses dos alunos, nas suas necessidades, desejos e anseios; estratégias que ampliem os desafios no decorrer do percurso, iniciando com conteúdos mais simples, chegando aos mais complexos e instigantes que representem soluções de problemas rotineiros, isto é, um processo de aprendizagem transformador, capaz de provocar mudanças, tão importantes para um verdadeiro processo de liberdade.

Knowles, Holton III e Swanson (2009) reforçam a importância de os participantes mais maduros se sentirem parte da caminhada, sendo motivados rotineiramente ao saber, a importância do aprendizado, bem como a sua aplicabilidade. É essencial que se sintam no controle, percebendo a responsabilidade pelas ações tomadas, pois, através da valorização de suas experiências, os alunos aproveitam os conhecimentos adquiridos durante o tempo, o trabalho e a vida, estabelecem relações entre o conteúdo abordado e o mercado de trabalho, em um grande sistema cooperativo para que todos os processos sejam valorizados pela construção de pequenas vitórias, fundamentais para que o retorno da aprendizagem seja positivo e agradável.

4.2 OS PROCESSOS ANDRAGÓGICOS NO PAPEL FORMATIVO DA POPULAÇÃO CARCERÁRIA FEMININA

A partir de uma visão transdisciplinar e na proposta de uma educação para o futuro, Morin (2002), nos apresenta eixos e caminhos que se abrem aos que pensam e fazem educação nas mais diversas esferas e que estão preocupados com o futuro, seja ele das crianças, dos adolescentes ou, ainda, dos adultos.

Freire (1997), Morin (2002), Delors (2018) em diferentes momentos, mas em atuais perspectivas abordam a necessidade do compromisso com uma educação integral, de qualidade, quiçá transformadora. Morin (2002) reforça que o saber científico em que situa a condição humana passa a ser profundo, remetendo-nos a mistérios do Universo, à vida e ao nascimento do ser humano, problemas que não podem ser ignorados ou esquecidos, pois são preponderantes para se ensinar nas próximas gerações. A sociedade necessita de soluções ágeis e duradouras, homens e mulheres capazes de experimentar a liberdade que o conhecimento pode proporcionar, este como necessidade primeira em uma preparação para o enfrentamento dos riscos permanentes do erro e da ilusão.

E, diante dessas necessidades é necessário introduzir e desenvolver na educação um conjunto de saberes com o estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, além dos seus processos, pois segundo Demo (2010) a inovação da educação é uma promessa longínqua por ser, principalmente, uma fonte segura de mudanças profundas. Assim, inovando e reconstruindo, sem fantasias, ou práticas mirabolantes, mas um processo educativo que esteja à altura das necessidades da sociedade, garantindo novas oportunidades e destinos, consequentemente, desenvolvimento.

Morin (2002) remete a complexidade da vida e do mundo que pedem conhecimentos que saiam da esfera da fragmentação, de partes, clamando pela oportunidade da totalidade, da interdisciplinaridade em que a aprendizagem ocorra entre a compreensão dos objetos em seus contextos e as suas complexidades em um conjunto, através de relações mútuas e influências recíprocas entre as partes e o todo.

Diante disso, todo o processo educativo deve contribuir para a tomada de consciência e permitir que esta consciência se traduza na vontade de realizar a cidadania terrena, inclusive, por mulheres em situação de vulnerabilidade, no presente artigo, as mulheres apenadas.

Balabuch (2019) indica que os processos andragógicos de uma educação significativa para a população carcerária são fundamentais e possíveis para a tomada de consciência, pois contribuem para a formação do indivíduo como um todo, diante das suas necessidades, expectativas, conflitos e saberes. Seres únicos, que carregam suas histórias, suas memórias e seus currículos e que podem percorrer caminhos centrados no desenvolvimento de suas competências e na resolução de seus problemas.

Assim, como a liberdade é imprescindível para o desenvolvimento, a reinserção planejada das mulheres privadas de liberdade na sociedade, pode ocorrer com planejamento, maturidade e eficiência, gerando novas oportunidades para essas mulheres e também para todos que as cercam, reavivando, inclusive, a sua condição de ser humano, pois a educação amplia a visão de mundo dos indivíduos.

5 CONCLUSÕES

Assim, a complexidade pela falta de investimentos no sistema prisional brasileiro vai além dos muros, da logística, da organização ou da modernidade e atualização da legislação brasileira. Ela segue caminhos que balizam toda uma sociedade: a educação e ratificado por Garutti e Oliveira (2012) ela passa a exercer um papel fundamental em todo o processo.

As reflexões acerca das práticas educacionais em ambientes prisionais estão apenas no início, muito ainda está por vir, por entender, por mudar e por fazer, pois para Andrade (2011) não somente as instituições prisionais são resultados de variados processos sociais e por esse motivo é importante que sejam estudadas a partir de diversos ângulos.

E, diante destes pressupostos, os processos andragógicos remetem a formas mais assertivas para a reinserção de mulheres apenadas na sociedade, contribuindo para a promoção do desenvolvimento social e regional, através da criação de novos hábitos,

baseados no respeito às individualidades, ao próximo, à sociedade, ao planeta… ao processo de liberdade.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, R. L. S.; SOUZA, C. P. C.; SILVA, T. S. M. Ifopen Mulheres de 2014 e 2018: Desafios para a Pesquisa em Psicologia. Psicologia: **Ciência e Profissão**, v.38, p.88-101, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/JzJK8ssLs7dz5wPDmxbCTcD/abstract/?lang=pt. Acesso em 07 out. 2021.

ANDRADE, B.S.A. B. **Entre as leis da Ciência, do Estado e de Deus. O surgimento dos presídios femininos do Brasil.** Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 317. 2011. Disponível em https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-11062012-145419/publico/2011_BrunaSoaresAngottiBatistaDeAndrade_VOrig.pdf. Acesso em: 09 out. 2021.

BALABUCH, P. **Desenvolvimento de competências profissionais do apenado por meio do empreendedorismo**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, p. 130. 2019. Disponível em: http://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4962/1/desenvolvimentocompetenciasprofissionaisapenadoempreendedorismo.pdf. Acesso em 12 out. 2021.

BECK, C. Eduard Lindeman: andragogo americano. **Andragogia Brasil**, 2015. Disponível em: https://andragogiabrasil.com.br/eduard-lindeman. Acesso em: 16 mai. 2021.

BELLAN, Z. S. **Andragogia em Ação: Como ensinar adultos sem se tornar Maçante**, Santa Bárbara d'Oeste: SOCEP Editora, 2005.

BRASIL, Ministério da Justiça. **Banco Nacional de Monitoramento de Prisões (BNMP).** Brasília, 2018. Disponível em: https://portalbnmp.cnj.jus.br/#/estatisticas. Acesso em 06 out. 2021.

BRASIL, Ministério da Justiça. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN Mulheres.** Brasília, 2018. Disponível em: http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen-mulheres/infopenmulheres_arte_07-03-18.pdf. Acesso em 06 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Recomendação n. 44**, de 26 de novembro de 2013. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/1907. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução n° 391**, de 10 de maio de 2021. Estabelece procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3918. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Artigo 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 de jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011**. Altera a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Eja e Educação Prisional**. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/saltopfuturo_edprisional.pdf. Acesso em: 01de jun. 2021.

BRASIL. **Indicadores Brasileiros para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: https://odsbrasil.gov.br/home/agenda. Acesso em: 10 out. 2021.

CARVALHO, J. A.; CARVALHO, M. P.; BARRETO, M.A.M; ALVES, F. A. Andragogia: considerações sobre o aprendizado do adulto. **REMPEC, Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 3, n. 1, p. 78-90, abr. 2010. Disponível em: https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21105. Acesso em 05 out. 2021.

CHIAVERINI, T. Origem da Pena de Prisão. Dissertação (Mestrado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 132. 2009. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/8885/1/Tatiana%20Chiaverini.pdf. Acesso em 06 out. 2021.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2018.

DEMO, P. **Rupturas urgentes em educação**. Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro: 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GARUTTI, S.; OLIVEIRA, R. C. S. A prisão e o sistema penitenciário - uma visão histórica. *In*: **Seminário de Pesquisa do PPE**. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_02/036.pdf. Acesso em: 05 out. 2021.

KNOWLES, M. S.; HOLTON III, E. F.; SWANSON, R. A. Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. In: **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. 2009. p. 388-388.

MAEYER, M. D. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/dh4zJZ6tdWTRQmMRGDY3SvF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 07 de jun. 2021.

MARREIROS, M. I. A. C. Do direito à educação à perspectiva ressocializadora: análise de uma escola pública em uma penitenciária. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis, v. 50, n. 2, p. 459-477, jul.-dez. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5007/2178-4582.2016v50n2p459. Acesso em: 01 de jun. 2021.

MENEZES, Josefa do Espírito Santo. **Panorama histórico das prisões Conteúdo Jurídico.**Brasilia-DF: 06 jun 2021. Disponivel em: https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/38632/panorama-historico-das-prisoes. Acesso em: 06 jun 2021.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MUNHOZ, A. S. Andragogia: a educação de jovens e adultos em ambientes virtuais. Curitiba: Intersaberes, 2017.

SÁ, A. A. Reinserção Social das Mulheres Egressas do Sistema Prisional Submetidas ao Método APAC no Brasil. **Cadernos CRSG. Cadernos de Pesquisas Multidisciplinares Sobre Corpo, Raça, Sexualidade e Gênero**, v.2, n.1, p. 36-43, 2020.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. E-book Kindle.

SILVA, F. M. A. Direitos Fundamentais. **Direito Net**, 16 mai. 2006. Disponível em: https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/2627/Direitos-Fundamentais. Acesso em 11 out. 2021.

XU, T.; YUL, X.; PERLIK, A. J.; TOBIN, W. F.; ZWEIG, J. A.; TENNANT, K.; JONES,T.; ZUO,Y. Rapid formation and selective stabilization of synapses for enduring motor memories**. Nature**, v. 462, n. 7275, p. 915-919, 2009. Disponível em: https://www.nature.com/articles/nature08389. Acesso em: 10 out. 2021.

ZANIN, J. E.; OLIVEIRA, R. C. S. Penitenciárias privatizadas: educação e ressocialização. **Práxis Educativa Brasil**. Ponta Grossa, v. 1 n. 2, p.39-48, jul.-dez. 2006. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89410205. Acesso em: 01 de jun. 2021.

CONSTRUÇÃO E EXECUÇÃO DE PRÁTICAS NÃO ESCOLARES EM UM PROJETO DE FUTSAL NA CIDADE DE IVOTI-RS

CONSTRUCTION AND EXECUTION OF NON-SCHOOL PRACTICES IN A FUTSAL PROJECT IN THE CITY OF IVOTI-RS

Ântony Vinícius Bartochak (Feevale)
Dinora Tereza Zucchetti (Feevale)
Eliana Perez Gonçalves de Moura (Feevale)
Gustavo Roese Sanfelice (Feevale)

Resumo: O presente estudo analisa a construção e a execução de práticas não escolares do projeto de futsal extraclasse desenvolvido na EMEF Eng. Ildo Meneghetti da rede básica de ensino da cidade de Ivoti-RS. A partir disso, a fundamentação teórica é estruturada mediante o significado histórico dos projetos socioeducativos, impulsão da educação não escolar e território esportivo como agente nesse contexto. Utilizou-se a análise bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa, direcionada ao documento oficial das justificativas dos projetos extraclasses e do projeto de futsal e também foram analisados os documentos técnicos dos relatórios das atividades. Além disso, realizou-se a coleta de dados por meio da entrevista não-diretiva. Analisando-se os dados, as limitações dos projetos extraclasses vincularam-se ao caráter socioeducativo e de base compensatória na sua justificativa, influenciando o projeto de futsal. Todavia, o projeto de futsal pedagogizou suas práticas via esporte educacional em oposição do assistencialismo, do esporte de alto rendimento e do currículo burocratizado da educação escolar. Portanto, busca-se problematizar como se deu a construção e a execução das práticas da educação não escolar do projeto de futsal diante das suas possibilidades e limitações.

Palavras-chave: Extraclasse. Futsal. Não escolar. Socioeducativo.

Abstract: The present study analyzes the construction and execution of non-school practices of the extra-class futsal project developed at EMEF Eng. Ildo Meneghetti of the basic education network in the city of Ivoti-RS. Based on this, the theoretical foundation is structured through the historical significance of socio-educational projects, the impulse of non-school education and sports territory as an agent in this context. Bibliographic and documentary analysis was used, with a qualitative approach, directed to the official document of the justifications of the extra-class projects and the futsal project and the technical documents of the activity reports were also analyzed. In addition, data were collected through

E-mail: antony_bartochak@hotmail.com, dinora@feevale.br, elianapgm@feevale.br e sanfeliceg@feevale.br

non-directive interviews. Analyzing the data, the limitations of extraclass projects were linked to the socio-educational character and the compensatory basis in its justification, influencing the futsal project. However, the futsal project pedagogized its practices by educational sport as opposed to welfare, through high-performance sport and the bureaucratic curriculum of school education. Therefore, we seek to problematize how the construction and execution of the non-school education practices of the futsal project took place in view of its possibilities and limitations.

Keyword: Extraclass. Futsal. Non-school. Socio-educational.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo das experiências de práticas não escolares do projeto de futsal na cidade de Ivoti-RS surgiu dos projetos extraclasses, assim denominado pela coordenação da Escola EMEF Eng. Ildo Meneghetti. Iniciou suas atividades em 2016 e consolidou-se em 2017. A escola contava com 840 alunos, subdivididos em manhã, tarde e noite, atendendo a demanda de três bairros periféricos da cidade de Ivoti: Morada do sol, onde está localizada a escola, Jardim Bülher e Bom Pastor.

Dessa forma, instituíram-se os projetos extraclasses pela coordenação da EMEF Eng. Ildo Meneghetti com o viés socioeducativo na sua justificativa, voltando-se aos sujeitos socialmente vulnerabilizados. Por isso, a construção do projeto de futsal influenciado pela definição dos projetos extraclasses justificou-se também pela responsabilidade social, para auxiliar e proteger a formação das crianças e adolescentes.

Contudo, observou-se na execução das práticas a pedagogização atribuída ao esporte educacional para além do assistencialismo, desvinculando o esporte da cultura do alto rendimento empregado nas escolinhas esportivas e do currículo burocratizado da educação regular.

Face ao exposto, o presente estudo analisa a construção e a execução de práticas não escolares do projeto de futsal extraclasse desenvolvido na EMEF Eng. Ildo Meneghetti da rede básica de ensino da cidade de Ivoti-RS, a partir de uma análise bibliográfica e

documental. Por conseguinte, busca-se problematizar como se deu a construção e a execução dessas práticas da educação não escolar diante das suas possibilidades e limitações.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os projetos educativos, conforme Moura e Zucchetti (2019), têm tradição histórica no campo da assistência social, mas em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB n. 9394/1996 passaram a ser reconhecidos como sendo educativos e complementares à educação escolar.

Em seguida, no ano de 2006, a recorrência de uso da educação não escolar na literatura pedagógica brasileira é impulsionada pela incorporação nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia. Dessa maneira, o egresso do curso de Pedagogia deveria estar habilitado a trabalhar em âmbitos "escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo" (BRASIL, 2006. p. 2). Uma vez que introduziram a educação não escolar, segundo Severo (2019), de forma inicial, como base formativa, orientando-se implicitamente nos currículos de formação de pedagogos (as) desde o início dos anos 2000 e, por isso mesmo, não estruturado.

Com isso, a educação não escolar define um campo de experiências sociais disposta às intervenções pedagógicas, indo além dos limites dos espaços e tempos escolares e das políticas que produzem a identidade social da escola (SEVERO, 2019).

A partir do contexto mencionado, na perspectiva do esporte na educação não escolar, temos duas forças argumentativas, a primeira de forma otimista e compensatória, conforme Bracht e Almeida (2013), a atividade esportiva pode evitar que os sujeitos se envolvam em práticas sociais reprovadas pela sociedade. A segunda de caráter competitivo, pois, de acordo com Voser e Giusti (2015), o esporte funciona como treinamento, geralmente, em forma de escolinha esportiva.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O processo metodológico fez-se da análise bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. Nesse processo, a pesquisa bibliográfica foi elaborada, segundo Gil (2017), com o propósito de proporcionar fundamentação teórica ao trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento.

Por sua vez, na pesquisa documental, conforme Lüdke e André (2013), a caracterização do tipo de documento que será utilizado é fundamental, sendo direcionado para o documento oficial que comporta as justificativas dos projetos extraclasses elaborados pela coordenação da EMEF Eng. Ildo Meneghetti, em 2016.

Nesse sentido, no mesmo documento oficial dos projetos extraclasses apresenta-se a justificativa do projeto de futsal, no qual ocorreram ajustes, em 2017. Além disso, analisaram-se os documentos do tipo técnico dos relatórios das atividades do projeto de futsal, em 2016 e 2017, sendo esses documentos elaborados pelo pesquisador do estudo e pelo Professor 01.

Quadro 1 – Codificação dos documentos

Descrição	Codificação	Ano
Relatório das atividades do projeto de futsal I	DOC 1	2016
Relatório das atividades do projeto de futsal II	DOC 2	2017
Justificativa dos projetos extraclasses e do projeto de futsal	DOC 3	2017

Fonte: elaborado pelos autores.

Aplicou-se o instrumento de coleta de dados a entrevista não-diretiva, segundo Guber (2004), a formulação de perguntas faz-se de modo aberto e tudo o que disserem é decodificado pelo pesquisador do estudo em resposta ao que ele solicitou. Por conseguinte, a entrevista com o Professor 01 durou 35 minutos, e posteriormente, transcrita.

Ao único sujeito do estudo, Professor 01, foi informado que, ao aceitar participar da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre-Esclarecido (TCLE), seria lido pelo pesquisador do estudo de modo remoto e gravado na plataforma Google Meet. Bem como, foi enviado por

e-mail para o entrevistado. Pouco depois, o sujeito do estudo declarou verbalmente a data e o seu nome completo para a autorização da publicação das informações.

Desse modo, apresenta-se o roteiro da entrevista não-diretiva: Como se deu a construção do projeto de futsal? A coordenação dos projetos extraclasses orientou essa construção? Quem podia participar? Quais as práticas desenvolvidas? Como foi o diálogo da coordenação diante das práticas propostas? Como foi a articulação com os outros projetos extraclasses e com a educação regular? As práticas do projeto de futsal atendiam as expectativas dos alunos e os anseios da comunidade?

Para a efetivação das informações coletadas foi selecionado o método da análise de conteúdo de Bardin (2016), onde dividimos a organização da análise em três fases, primeiramente, ocorreu a pré-análise textual e temática dos documentos e da entrevista não-diretiva. Em seguida, na segunda fase, da exploração do material, fez-se os recortes dos documentos e da entrevista não-diretiva em unidades de registros, definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias. Na última fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, tratou os dados brutos para que sejam significados. Logo, para a interpretação dos dados, utilizou-se, conforme Cauduro (2004), a triangulação teórica e reflexiva.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos resultados e discussão, foram estabelecidos para esta pesquisa, conforme os dados analisados nas etapas da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), três categorias temáticas definidas a posteriori – 1ª) construção dos projetos extraclasses; 2ª) construção do projeto de futsal; 3ª) execução das práticas do projeto de futsal.

4.1 CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS EXTRACLASSES

A primeira etapa da categorização da pesquisa refere-se à construção dos projetos extraclasses, instituídos e formalizados pela coordenação da EMEF Eng. Ildo Meneghetti por

intermédio do documento oficial e, posteriormente, entregues aos professores dos projetos. A parir disso, conforme DOC 3 (2017), notou-se a importância para com os pais das famílias do público atendido pela escola, tendo em média de quatro a cinco pessoas por família, na sua grande maioria oriundas de cidades do interior, que vieram para Ivoti em busca de emprego e, por vezes, permaneciam o dia inteiro no trabalho para tentar suprir suas necessidades financeiras. Devido a isso, tendo o mínimo de tempo para acompanhar o crescimento dos seus filhos.

Em vista disso, parte-se da afirmação de que os projetos socioeducativos são práticas da educação não escolar cujas ações de promoção da cidadania e de proteção social voltam-se às crianças e jovens socialmente vulnerabilizados, tendo como base compensatória tais programas e projetos (ZUCCHETTI; MOURA; MENESES, 2014). Dessa maneira, para compreender as diferentes modalidades de educação, os objetivos, as justificativas e a execução, de acordo com Severo (2019), exige-se o entendimento da escola como um todo.

Portanto, relatou-se a vulnerabilidade social da qual faz parte o público da escola, pois as crianças ficam expostas constantemente a situações que põem em risco a sua integridade física e o seu desenvolvimento psicossocial. Com efeito, sozinhas ou acompanhadas por colegas vagam pelas ruas, sujeitas a violência e a drogadição juvenil (DOC 3, 2017).

Diante disso, o Professor 01 (06/11/2020), indagou sobre qual era o objetivo principal do projeto de futsal, pois, segundo ele, o diretor da escola queria tirar as crianças das ruas, ocupando-as, em virtude de uma comunidade que não favorece muito no sentido das crianças estarem expostas aos meios ilícitos.

Nesse entendimento, considera-se a ação educativa focalizada para certo tipo de sujeito, o qual frequenta as escolas e transita em um duplo espaço formativo. Com isso, têm o ingresso e a permanência nos espaços socioeducativos, por estarem submetidos à violência, expostos à pobreza, tendo fragilidade nos vínculos familiares e escolares e demandando cuidado no contraturno escolar (MOURA; ZUCCHETTI, 2019).

4.2 CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE FUTSAL

Na segunda etapa da categorização do estudo evidencia-se a construção do projeto de futsal, o qual corresponde ao território esportivo e justificou-se também pela responsabilidade social da escola, no resgate de valores e para auxiliar e proteger a formação das crianças e adolescentes. Nessa perspectiva, segundo Bracht e Almeida (2013), o esporte não é visto como um patrimônio da cultura, porém se justifica em função das vantagens "instrumentais" que sua prática possibilita aos que com ele se envolvem, em virtude da reabilitação, ocupação do tempo ocioso de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social, promoção da saúde, também proporciona a alguns ascender economicamente.

Contudo, segundo o Professor 01 (08/11/2020), a gente não queria somente ocupar e distrair essas crianças, mas ensinar e educar para e pelo futsal por meio de objetivos, respeito, diálogos de convivência e inclusão social. Como exemplo, trabalhamos com um aluno com Síndrome de Down e isso foi espetacular para nós, pois vivenciamos isso na prática, sendo que muitas vezes só vemos uma pessoa com deficiência praticando algum esporte nas paralimpíadas.

As aulas do projeto de futsal eram distribuídas em quatro turmas, com faixas etárias e horários específicos, sendo que a turma IV era destinada ao futsal feminino. Nesse sentido, quem podia participar do projeto de futsal? Conforme relato do Professor 01 (08/11/2020), os alunos tinham que se matricular para participar do projeto e isso engajava os pais. Pouco depois, separamos os alunos em turmas por idades, uma vez que a coordenação da escola só deixava participar do projeto quem estava bem na escola e utilizava-o como ferramenta educativa para aqueles que não tinham um bom comportamento. No entanto, tínhamos alunos conosco com disciplina, educação e valores excelentes e quando transcendia para a sala de aula esse comportamento não aflorava. Logo, não vinham nos consultar sobre o comportamento dos alunos nas nossas aulas.

Estabeleceu-se na justificativa do projeto de futsal no ano de 2016, o objetivo geral de "desenvolver noções de cooperação, socialização e respeito entre os alunos através do ensino do futsal, fomentando a cidadania que é importante na construção da identidade de cada

aluno" (DOC 3, 2017, p. 4), sendo que as metodologias empregadas na justificativa do projeto de futsal para o ensino e aprendizagem dos alunos consistiram no método analítico, integrado e global, sendo caracterizada por Voser e Giusti (2015), como tradicional.

Entretanto, de acordo com os relatórios das atividades do projeto de futsal DOC 1 (2016) e DOC 2 (2017), os professores também trabalharam o método moderno, por intermédio do recreativo e do situacional/condicionado nos seus planos de aula. Tal fato, como nos relata Voser e Giusti (2015), os participantes praticam o método recreativo moderno, desde o início, o jogo que pretendem aprender, adaptando a complexidade do jogo às características e às necessidades de cada idade e a estrutura social do jogo. Assim como, a passagem da técnica isolada para o jogo formal é distante demais para muitos alunos. Nessa lógica, é necessário adequar o jogo aos alunos pelo método situacional/condicionado com mudança no formato das regras, aumentar ou diminuir a quadra de jogo, diminuir o número de jogadores, etc.

Nota-se que as práticas não escolares possuem marcadores institucionalmente legitimados, tais como metas, objetivos, tempos, princípios, obrigatoriedade, entre outros. Contudo, diferenciam das práticas escolares no que diz respeito à inexistência de um currículo (MOURA; ZUCCHETTI, 2010).

Nessa perspectiva, os professores construíram o projeto de futsal com objetivos específicos na sua justificativa, os quais nortearam a execução das práticas pedagógicas posteriores, visando trabalhar e aprimorar o conhecimento prático e teórico do futsal, no trabalho das posições dos jogadores, suas nomenclaturas, características e nos fundamentos técnicos e táticos (DOC 3, 2017).

Dessa forma, construímos a estrutura do projeto de futsal sem uma exigência da escola, mas a partir da nossa característica pedagógica para que os alunos pudessem levar algo para vida, ensinávamos a parte técnica e tática, mas a nossa principal preocupação era com os valores que deveriam ser trabalhados. Com isso, a coordenação da escola começou a pedir relatórios para os outros projetos desenvolvidos na escola, nos quais o nosso relatório serviu de modelo para os outros professores (PROFESSOR 01, 08/11/2020).

Sobretudo, é necessário enfatizar que o esporte é reconhecido a partir da identificação da existência de três diferentes manifestações na legislação esportiva brasileira, segundo Bracht e Almeida (2013): esporte de alto rendimento, esporte participativo e esporte educacional. Apesar disso, ao vincular-se a projetos educacionais, a referência tende a ser não o esporte realizado como atividade promotora da ludicidade, saúde, valores ou da sociabilidade, e sim aquele que é mais visível socialmente: o esporte competitivo de alto rendimento.

Notou-se que o projeto de futsal adotou a essência do esporte educacional, conforme os relatórios das suas atividades DOC 1 (2016) e DOC 2 (2017), a qual ficou implícita nas suas justificativas. Não buscávamos o rendimento acima dos valores, do lúdico ou da mera participação dos alunos, pois como nos relata o Professor 01 (08/11/2020), “quando se almeja meramente a competição ocorre a exclusão”.

Logo depois, os professores adicionaram na construção do projeto, em 2017, um quadro cronológico anual, que deveria ser flexibilizado e ajustado conforme a demanda das aprendizagens dos alunos e não seguir exatamente essas progressões estipuladas previamente, de forma burocrática e técnica, mas direcionar os professores diante dos conteúdos propostos pelo autor (VOSER, 2004).

Quadro 2 – Conteúdos e atividades do projeto de futsal

Conteúdos/data	Síntese das atividades desenvolvidas por períodos
Condução (6 de Mar. até 17 de Abr.): Ação de andar ou correr com a bola próximo ao pé por todos os espaços possíveis de jogo.	As atividades iniciavam com alongamento, na segunda parte da aula acontecia o aquecimento com a condução de bola em atividades lúdicas e ou atividades situacionais, pouco depois partindo para o jogo e suas regras. Por final, volta a calma com a cobrança de pênaltis.
Passe (24 de Abr. até 29 de Maio): Ação de enviar a bola a um companheiro da mesma equipe, ou lançá-la a um espaço vazio.	Proporcionamos atividades de passes curtos e longos de ambos as pernas, para a eficácia no jogo. Nesse período, o jogo iniciou no sistema 3x1, o qual os alunos já tinham certa experiência do ano anterior.
Domínio/Recepção (5 de Jun. até 3 de Jul.): Ação que se realiza em amortecer a bola para vinda de um passe.	Domínio de bola de ambos as pernas, com atividades lúdicas de aquecimento agora no primeiro momento. Os alunos interagiram de forma autônoma nos conceitos dos posicionamentos de alas, fixo, pivô e goleiro.
Chute (10 de Jul. até 14 de Ago.): Movimento de golpear a bola com os pés, fazendo entrar no gol adversário, ou tirá-la das proximidades do seu próprio gol.	Produzimos as diversas formas de chutes de curta e longa distância, de diferentes partes da quadra com ambas as pernas. O jogo iniciando com o sistema 4x0, no qual os alunos necessitavam da movimentação de cada colega em quadra.
Proteção/Marcação (21 de Ago. até 25 de Set.): Proteção é a ação que o jogador mantém a posse de bola protegendo do adversário. Marcação é a ação de impedir que o adversário receba a bola ou o mesmo progrida no jogo.	Objetivo de produzir uma eficiente proteção de bola e trabalhar as situações de marcação, alta e baixa, para que os alunos vivenciassem as diversas formas de saída de jogo e, por outro lado, a equipe que marcava mudava suas estratégias de marcação. Além disso, foi realizado o aprofundamento nos conhecimentos técnicos e táticos por meio da divisão da quadra.
Drible/Deslocamento (2 de Out. até 11 de Dez.): Drible é a ação de ultrapassar o adversário conduzindo a bola. Deslocamentos são ações de se livrar da marcação.	Propomos atividades de drible 1x1 e deslocamentos com trocas de posições para os alunos se livrarem da marcação. Encerramos os trabalhos mediante jogos lúdicos que visaram avaliar o conhecimento que cada aluno internalizou no decorrer do ano.

Fonte: elaborado pelos autores.

É importante frisar que a educação não escolar não demarca especificidade de práticas educativas quanto ao grau de formalidade e elementos de organização didática, pois se deve ter mente que os projetos não escolares podem ser atravessados por tendências tão tradicionais quantas aquelas empregadas pela escola regular (SEVERO, 2019).

Por outro lado, a avaliação do projeto de futsal apresentou-se de forma contínua, conforme justificada no projeto de futsal (DOC 3, 2017), a partir da análise do desenvolvimento individual de cada aluno, anotações em planilhas de controle, evolução técnica e tática, conhecimentos teóricos e práticos e da frequência. Desse modo, no projeto de futsal não tinha uma nota como na Educação Física, segundo o Professor 01 (08/11/2020), mas os alunos precisavam ser participativos e quererem aprender.

4.3 EXECUÇÃO DAS PRÁTICAS DO PROJETO DE FUTSAL

No que se refere à execução das práticas do projeto de futsal, em 2016 e 2017, na terceira etapa da categorização do estudo, conforme o Professor 01 (08/11/2020), observou-se que no decorrer do projeto, quando os alunos tiveram uma melhora no quesito jogar, os pais identificaram que poderíamos competir, porém nosso objetivo não era formar atletas campeões e sim formar cidadãos engajados. Por isso, precisávamos deixar claro que as práticas não eram de uma escolinha de futsal, mas de um projeto extraclasse, no ensino de valores. Assim como, surgiu a cobrança por parte da coordenação, precisávamos apresentar bons resultados e o bom futsal, consequentemente, nesse momento, eu perdi um pouco da essência do projeto, pois para competir de igual para igual precisaríamos selecionar os melhores, deixando de lado a parte lúdica e só treinar a prática no jogo.

Dessa maneira, segundo Voser e Giusti (2015), é importante dar atenção a pressão que os pais realizam sobre seus filhos ao tentar satisfazer seus próprios anseios de infância ou projetar um futuro promissor para a criança no esporte. Logo, é indicado conversar com os pais e deixar claro o que esse tipo de ação pode acarretar na criança, lembrando que ela não é um adulto-atleta em miniatura. O professor, além de sua incumbência técnica, também tem responsabilidade pedagógica com o futuro do sujeito a ele confiado.

Cabe ressaltar que, embora o projeto tenha participado de uma competição no ano de 2017, não foi abordada a pedagogia do alto rendimento, bem como não foi excluído nenhum aluno. Sendo assim, segundo o Professor 01 (08/11/2020), para o aluno estar motivado e,

posteriormente, participar de competições, o aluno teria que aprender também a parte técnica e tática do jogo.

Visto que as transformações do esporte que precisão ocorrer em relação às condições de realização da aprendizagem do aluno, devem justificar-se em nível de prazer e satisfação ou no êxito, em última instância, e não no modelo competitivo. É uma mudança de sentido da aprendizagem reproduzida do jogo visto nas competições, que ensina as regras estabelecidas pela confederação e desenvolve, como exemplo, apenas o fundamento básico do chute usado no jogo, como meio de obter êxito na aula mediante a vitória. Portanto, devemos tratar o esporte pedagogicamente, nesse caso específico, na aprendizagem do esporte do futsal (VOSER; GIUSTI, 2015).

A seguir, de acordo com o relatório das atividades do projeto de futsal DOC 2 (2017), o quadro 3 apresenta o plano de aula desenvolvido para as quatro turmas participantes do projeto de futsal no ano de 2017, distribuídos por faixas etárias e horários específicos, sendo que a turma IV era destinada ao futsal feminino.

Quadro 3 – Plano de aula do projeto de futsal

DATA: 10/04/2017 **GRUPO I - nº de alunos:** 20 (6 a 8 anos) **HORÁRIO:** 17h00min às 18h00min **GRUPO II - nº de alunos:** 20 (9 a 11 anos) **HORÁRIO:** 18h00min às 19h00min	**DATA:** 11/04/2017 **GRUPO III - nº de alunos:** 20 (11 a 15 anos) **HORÁRIO:** 17h00min às 18h00min **GRUPO IV - nº de alunas:** 20 (12 a 15 anos) **HORÁRIO:** 18h00min às 19h00min
TEMÁTICA: Futsal **CONTEÚDO:** Condução de bola **OBJETIVO GERAL:** Desenvolver atividades motoras com o intuito de atingir a destreza para condução de bola para possíveis carências e potencialidades. **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** Produzir um eficiente movimento corporal; Desenvolver as diferentes formas de condução de bola; Proporcionar a eficácia no jogo. **MATERIAIS NECESSÁRIOS:** Bambolês, bolas, cones e coletes.	
ATIVIDADES: **1. Alongamento**: Membros superiores e inferiores. **2. Pega-pega na linha (aquecimento):** Conduzindo a bola os três pegadores deverão pegar os outros colegas, sendo que todos devem percorrer o trajeto em cima das linhas. **Variação:** Mais pegadores. **3. Condução de bola:** Será feita duas filas, onde o aluno deverá passar conduzindo a bola pelos bambolês, utilizando somente uma das pernas, visto que a outra perna estará dentro do bambolê. Na sequência ira conduzir a bola de costas por fora dos cones (diagonais) e por final passará pelo os cones de frente utilizando as duas pernas. **Variação:** Passe para o professor e chute ao gol. **4. Jogo:** Posicionamentos; saída de jogo; marcação alta e marcação baixa. **5. Volta à calma:** Pênaltis.	

Fonte: elaborado pelos autores.

A partir desse plano de aula de 2017, observou-se que não consta o método situacional/condicionado, o qual foi trabalhado com mais ênfase no ano de 2016 (DOC 1, 2016; DOC 2, 2017). Com efeito, no ano de 2017 as práticas ficaram mais voltadas ao método moderno recreativo num primeiro momento, como no plano de aula citado acima, por intermédio do "pega-pega na linha". Em seguida utilizou-se o método tradicional, na atividade denominada "condução de bola" por intermédio do método analítico e, posteriormente, o método integrado com a variação do passe no professor e o chute ao gol, prevalecendo a técnica dos praticantes. Por final, foi direcionado a parte tática do método global e a volta a calma com os pênaltis e discussões sobre a aula.

Evidenciou-se que não existe um método ideal no trabalho pedagógico na educação não escolar, pois cada qual tem características próprias que beneficiam as necessidades dos alunos. Portanto, nota-se que enquanto não forem estudados e evidenciados os componentes mais relevantes do esporte na intervenção pedagógica do professor, como nos relata Voser e Giusti (2015), tanto nos aspectos instrucionais quanto nos afetivos, entendemos que a relação pedagógica não será efetivada nem concretizada com toda a sua força formativa.

Além disso, conforme o Professor 01 (08/11/2020), sempre foi nossa característica de levar o lúdico também nas aulas de Educação Física escolar para ser vista com outros olhares e não só com a questão de jogar, mas dos valores a serem desenvolvidos como da humanização. Os processos pedagógicos, segundo Severo (2019), como as práticas sociais historicamente construídas, respondem a demandas de contextos nos quais emergem, em algum momento, do que foi considerado não escolar poderá integrar os currículos escolares e vice-versa.

Diante do exposto, percebe-se que a educação regular não é e não pode ser a única responsável pela formação humana, se dão em diversas aprendizagens e territórios. Por isso, torna-se fundamental ampliar as perspectivas para enfrentar os desafios da educação pela incorporação de novos arranjos, entrelaçando conhecimentos e experiências diversificadas (SEVERO, 2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se, diante dos resultados e discussões, as limitações na justificativa dos projetos extraclasses, no que tange a ênfase socioeducativa atribuída às crianças e jovens socialmente vulnerabilizados. Logo, a visibilidade dos projetos extraclasses deu-se como base compensatória para atingir a maior quantidade de sujeitos, permanecendo o máximo de tempo possível na escola e negando a qualidade de oferecer projetos capazes de irem além das questões assistencialistas.

Em virtude disso, pela ausência da própria nomenclatura da educação não escolar na justificativa dos projetos extraclasses e ausência de compreensão dos professores a respeito

desse território em relação à educação, o projeto de futsal também foi atrelado ao caráter assistencialista.

Entretanto, evidenciaram-se possibilidades nos relatórios das atividades do projeto de futsal, a partir da pedagogização do esporte educacional desvinculando-se da cultura assistencialista e compensatória, do esporte de alto rendimento das escolinhas esportivas e do currículo burocratizado da educação regular. Ademais, o projeto de futsal foi além de práticas voltadas exclusivamente ao método tradicional, mas também se efetivou o método moderno, através do recreativo e do situacional/condicionado.

Por fim, com esse estudo desejamos proporcionar novas perspectivas aos profissionais da educação não escolar e incentivá-los a realizar outros trabalhos e pesquisas, os quais impulsionem a execução de práticas pedagógicas em um problema central da ação educativa na educação não escolar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BRACHT, Valter. ALMEIDA Felipe Quintão de. Esporte, escola e a tensão que os megaeventos esportivos trazem para a Educação Física Escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 26, n. 89, p. 131-143, jan./jun. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.1**, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: MEC, 2006.

CAUDURO, Maria Teresa. Pesquisa: a construção de um conhecimento. In: CAUDURO, Maria Teresa (Org.). **Investigações em Educação Física e esporte:** um novo olhar pela pesquisa qualitativa. Novo Hamburgo: Feevale, 2004. p. 19-28.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2017.

GUBER, Rosana. **El salvaje metropolitano:** reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Paidós, 2004.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Educação além da escola: acolhida de outros saberes. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 629-648, maio/ago. 2010.

_____. A dimensão educativa da educação não escolar: tem sentido este debate? **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 150-158, jan./abr. 2019.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Os lugares teóricos das práticas educativas para além da escola: educação não escolar, não formal, social... . In. SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; POSSEBON, Elisa Gonsalves (Org.). **Fundamentos e temas em pedagogia social e educação não escolar.** João pessoa: UFPB, 2019. p. 99-117.

VOSER, Rogério da Cunha. **Iniciação ao futsal, abordagem recreativa.** 3. ed. Canoas: ULBRA, 2004.

_____. GIUSTI, João Gilberto Mattos. **O Futsal e a Escola**: uma perspectiva pedagógica. Porto Alegre: Penso, 2015.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; MENEZES, Magali Mendes de. A artesania de um fazer a prática do trabalho de educadores. **Revista Brasileira de Educa**

O DIAGNÓSTICO NA INCLUSÃO ESCOLAR E SUAS INFLUÊNCIAS NO PROCESSO ENSINOAPRENDIZAGEM

Cármina Geanini Nunes Monteiro de Souza (Feevale)
Rosemari Lorenz Martins (Feevale)

Resumo: Partindo de um diagnóstico dado para um aluno com desenvolvimento atípico e das influências desse diagnóstico no processo de ensino aprendizagem desse sujeito, o presente estudo tem como objetivo discutir em que medida o diagnóstico de um aluno com desenvolvimento atípico influencia em seu processo de ensino aprendizagem. Objetiva também estudar acerca dos estigmas a partir do diagnóstico, pensar sobre os diagnósticos e suas influências na realidade do sujeito, analisar um caso de desenvolvimento atípico e atribuir a este um olhar acerca das ações a partir do meio em que está inserido. Para atender aos objetivos estabelecidos, foi realizado um estudo de caso como base prática para a teoria estudada, que foi apoiada em teóricos como Mantoan (2003), Goffman (1963/2004), Fernández (2001), Kupfer (2005). Com a análise, conclui-se que o diagnóstico pode servir de aliado, apresentando um perfil de sujeito, mas também pode ser um gerenciador de destinos, não olhando para o sujeito em suas especificidades.

Palavras-chave: Autonomia. Desenvolvimento atípico. Estudo de caso.

Abstract: Based on a diagnosis given to a student with atypical development and the influences of this diagnosis on the teaching-learning process of this subject, the present study aims to discuss the extent to which the diagnosis of a student with atypical development influences his teaching-learning process . It also aims to study about the stigmas from the diagnosis, to think about the diagnoses and their influences on the reality of the subject, to analyze a case of atypical development and to attribute to him a look at the actions from the environment in which he is inserted. To meet the established objectives, a case study was carried out as a practical basis for the theory studied, which was supported by theorists such as Mantoan (2003), Goffman (1963/2004), Fernández (2001), Kupfer (2005). With the analysis, it is concluded that the diagnosis can serve as an ally, presenting a subject profile, but it can also be a destination manager, not looking at the subject in its specificities.

Palavras-chave: Autonomy. Atypical development. Case study.

E-mail: carminageanini@gmail.com e rosel@feevale.br

1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista o aumento na quantidade de diagnósticos para pessoas com um desenvolvimento atípico, sejam elas deficiências, transtornos do desenvolvimento, de comportamento e de aprendizagem, surge um questionamento acerca das influências que o diagnóstico pode ter no processo ensino aprendizagem dos sujeitos e nas ações direcionadas a eles.

Muitos diagnósticos podem ser precoces e, muitas vezes, podem não contemplar a realidade da pessoa, por conta de atravessamentos e olhares de especialistas, sem uma ótica multidisciplinar, principalmente no contexto escolar. Um diagnóstico deve ser estabelecido a partir de critérios específicos, os quais devem ser identificados e devidamente analisados. Porém, alguns sujeitos acabam, por vezes, não sendo visto em todas as suas especificidades, peculiaridades, subjetividades e potencialidades.

A questão é que o diagnóstico pode servir como um delimitador, um marcador de destinos e de estigmas. Isso porque o planejamento do professor e as demais ações envolvidas no âmbito escolar são atravessadas por esse marcador, que é importante para caracterizar o desenvolvimento do sujeito, mas não pode limitá-lo e formatá-lo frente a critérios estabelecidos. Muitas indagações emergem a partir desse tema, assim como se o diagnóstico, contempla ou não a realidade do educando e se o tratamento que recebe é compatível ou não, além de contribuir para melhorar sua qualidade de vida e sua aprendizagem..

Refletindo acerca desse contexto, esta pesquisa objetiva discutir em que medida o diagnóstico de um aluno com desenvolvimento atípico influencia no processo ensino aprendizagem. Junto a essa discussão, objetiva-se, também, estudar acerca dos estigmas a partir do diagnóstico, pensar sobre os diagnósticos e suas influências na realidade do sujeito, analisar um caso de desenvolvimento atípico e atribuir a este um olhar acerca das ações a partir do meio em que está inserido.

Para responder os objetivos estabelecidos, estudou-se o caso de uma aluna da Rede Pública Municipal de Novo Hamburgo. Para a análise do caso, buscou-se, como base teórica,

os trabalhos de Goffman (1963/2004), Fernández (2001), Kupfer (2005) e Mantoan (2003), os quais contribuem para avançar na área da Educação Inclusiva.

De entre os conceitos visitados, destacam-se inclusão escolar, estigmas, diagnóstico e autonomia, presentes no processo ensino aprendizagem dos educandos com desenvolvimento atípico, aproximando assim a teoria com a prática vivenciada no dia a dia no âmbito escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A inclusão de pessoas com deficiência ou desenvolvimento atípico nas escolas regulares tem sido tema de muitas pesquisas, atraindo olhares e opiniões diversas acerca do que vem a ser realmente uma escola inclusiva e quais são suas implicações no campo educacional como um todo. Mantoan (2003, p. 12), destaca que "a escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia". Acrescenta ainda que a ruptura de toda uma organização educacional preconiza a proposta da inclusão, mudando paradigmas.

Faz-se necessária uma mudança de olhares para aquilo que julgamos ser diferente, avançando no sistema escolar no que diz respeito às modalidades de ensino, ao currículo, às metodologias, aos objetivos e à avaliação, buscando qualificar a práxis para alunos sem ou com deficiências. Quanto a isto, Mantoan (2003, p. 13) coloca que[20]:

Nesse sentido, é importante também refletir acerca do decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que, no art. 2, inciso I, considera "educação especial - modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, aos educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação". A educação especial, então, é oferecida preferencialmente pela rede regular, ficando essa oferta

[20] Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por 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.

condicionada a muitos fatores, tais como desejo da família, estrutura da escola, especificidade do sujeito a partir do diagnóstico apresentado.

O diagnóstico das deficiências e de desenvolvimentos atípicos têm alcançado um índice cada vez mais elevado, adentrando nas escolas regulares sob a narrativa inclusiva. Segundo Mansur (2010, p. 74)[21],

O diagnóstico precisa andar a favor do sujeito promovendo ações que o conduzam à qualidade de vida e não como um delimitador de potencialidades ou um como um marcador de destinos. Finelli e Mendonça (2015, p. 51) salientam que "o diagnóstico pode ser tomado como um mal necessário, ou como um bem perigoso". Assim, é preciso perceber o sujeito e não somente o caso atribuído a esse sujeito.

Finelli e Mendonça (2015, p. 51) argumentam que "a realização de um diagnóstico é importante para a organização e orientação de uma proposta de tratamento. A partir daquele, define-se as ações prioritárias deste". Isso evidencia a importância do mesmo, para que, inclusive no campo educacional, haja intervenções e a condução do sujeito por vias que o qualifiquem e promovam sua autonomia. A Educação Inclusiva tem por objetivo, entre outros, a promoção dessa autonomia e a qualidade de vida dos sujeitos envolvidos nesse campo educacional. Mantoan (2003, p. 30) alerta que[22]

O processo de dignificar o sujeito e alcançar a ele uma educação de avanços no processo ensino aprendizagem, descontextualiza a ideia estigmatizada de alguém incapaz, cuja existência na escola é somente para cumprir a judicialização ou mostrar compaixão pela pessoa.

[21] o conceito de diagnóstico inclui tanto o processo mobilizado quanto a conclusão alcançada no processo e abrange: a) o processo ativo de pensamento e a arte de usar o método científico para elucidar os problemas da pessoa doente; b) a obtenção de todos os dados necessários; c) a avaliação crítica de todos os dados obtidos de diferentes fontes e com o emprego de diferentes métodos; d) o fato de ser uma arte viva baseada na ciência bem fundamentada; e) o fato de desenvolver-se sobre conhecimentos de anatomia, fisiologia, patologia, de causalidade, de lesões anatômicas e alterações funcionais que convergem na doença; f) a formulação de hipóteses possíveis; g) a conclusão do processo, chegando propriamente ao diagnóstico.

[22] a inclusão também se legitima, porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente.

Goffman (1963/2004, p. 29) destaca, quanto ao estigma, que "a normalização deve ser diferenciada da *normificação*, ou seja, o esforço por parte de um indivíduo estigmatizado, em se apresentar como uma pessoa comum, ainda que não esconda necessariamente o seu defeito". Refletindo a partir desse posicionamento, é importante destacar que o sujeito, apesar de não apresentar um desenvolvimento típico, possui potencialidades capazes de atingir objetivos acadêmicos e/ou que visem a sua autonomia e qualidade de vida, frente à comparação com ele mesmo e não com o grupo da turma, cujo desenvolvimento difere deste.

A comparação entre os sujeitos para padronizar ações não é bem-vinda nem mesmo com os sujeitos típicos e muito menos com os atípicos, uma vez que cada um carrega sua história de vida, suas especificidades e sua subjetividade. Assim sendo, marcar aquele que faz algo de forma diferente entra no campo da estigmatização e de um olhar distante para a diversidade. Goffman (1963/2004) trata da identidade virtual e da identidade real, ilustrando tal situação, uma vez que a primeira traz a visão do outro a partir de uma ótica própria, enquanto a segunda traz a realidade, gerando assim uma identidade social.

Kupfer (2005) faz um contraponto entre a diferença e a igualdade, destacando que a diferença nasce da igualdade. Ainda acrescenta que[23]

Desenvolver a autonomia dos sujeitos significa libertá-los, muitas vezes, desses estigmas produzidos por diagnósticos que seguem um padrão para suas análises e vereditos. Fernández (2001, p. 91) salienta, quanto à autonomia que, "à medida que alguém se torna autor, poderá conseguir o mínimo de autonomia", o que coloca o sujeito na situação de aprendente. Ser autor pressupõe criar, gerenciar seu pensamento, trazer à tona algo ligado ao seu desejo. Além disso, "não mostrar que se pensa, não é indicativo de que não se pensa". (FERNÁNDEZ, 2001, p. 93)

Quanto ao pensamento, a autoria e a autonomia, Fernández (2001, p. 111), pontua: "eu penso, significa eu me autorizo a fazer um trabalho de transformação daquilo que está além, de acordo como eu o significo com minha história". Sendo assim, cada sujeito é único,

[23] ao falar de diferentes diferenças, o que surge é a ideia de que há uma norma, e o distanciamento gradual dessa norma definirá o grau de diferença que um sujeito assumirá em relação a ela. Quanto mais distantes da norma, mais diferente. A igualdade seria, então, equiparada a norma, e as diferentes diferenças consistiram em desvios maiores ou menores da norma da igualdade (KUPFER, 2005, p. 20).

independente de sua especificidade diagnóstica ou de sua normalidade padrão. Cada um parte de sua história e de sua subjetividade, para que seja construída a continuidade de suas possibilidades frente à aprendizagem e frente à vida.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com base em um estudo de caso de uma aluna com desenvolvimento atípico, de uma escola da Rede Pública de Novo Hamburgo/RS, buscou-se analisar seu diagnóstico, verificando quais intervenções estão sendo feitas a partir da proposta da escola. Também foi analisado se há adaptação curricular e viabilidade nas atividades propostas, segundo as características e possibilidades dessa aluna, no que tange à promoção de autonomia e qualidade de vida, além das aprendizagens.

Como aporte teórico para definir os conceitos de autonomia, diagnóstico, estigmas e inclusão escolar, foram utilizados estudos de Goffman (1963/2004), Fernández (2001), Kupfer (2005) e Mantoan (2003). Estes autores foram suporte para a análise qualitativa realizada a partir do estudo de caso, além de outros estudos utilizados nas discussões.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, são apresentados e discutidos os resultados do estudo do caso de uma aluna da Rede Pública Municipal de Novo Hamburgo/RS, embasado na teoria selecionada.

4.1 ESTUDO DE CASO

Ana é uma menina que estuda na Rede Pública Municipal, tem 15 anos e está no 9º ano. Segundo o laudo de 7 de maio de 2015, emitido pela neurologista do Centro Clínico da PUCRS, apresenta Transtorno do Espectro Autista (TEA), diagnosticado através do critérios do DSM-IV-TR (2002) e atualmente revisado pelo DSM-V (2014), também confirmado através da aplicação do questionário padronizado e aceito mundialmente para esse fim -

Autism Diagnosis Interview - ADI-R. Conforme o laudo apresentado, o transtorno caracteriza-se por dificuldade de interação social, dificuldade em processar e expressar emoções, aderência excessiva a rotinas e padrões de comportamento ritualizados e restritos associados a surtos de agressividade e alterações sensoriais. Trata-se de um transtorno permanente e, portanto, o tratamento visa ao controle de alguns sintomas-alvo e não tem objetivo curativo. Na ausência de um marcador biológico (até o momento), o diagnóstico é clínico.

Ainda segundo o laudo, Ana necessita de rotinas e hábitos bem definidos e mantidos de forma metódica, como também de vigilância e auxílio de seus familiares, pois não tem noção do perigo e acaba se expondo a situações de risco, sendo, portanto, considerada incapaz, nesse momento, e totalmente dependente de seus familiares. O laudo apresentou encaminhamentos como, além de terapias multidisciplinares, fundamentais para minimizar os sintomas e melhorar seu desenvolvimento, necessita de tratamentos medicamentosos para o tratamento dos sintomas de irritabilidade (incluindo auto e hetero agressão), ansiedade, mudanças de humor e comportamento estereotipado e/ou repetitivo. Está em uso regular de Topiramato 300 mg/dia, Depakote 750 mg/dia e Risperidona 3 mg/dia. O CID apresentado no laudo segue o código F84 (Transtorno Global do Desenvolvimento).

Em entrevista formal com a mãe, acerca da aluna, a mãe falou que estava tentando engravidar, porém, demorou para acontecer, mas a gestação foi normal. Quando bebê, a menina era tranquila, mamava bastante e não chorava. Foi uma bebê mimada, todos a bajulavam. Começou a caminhar com um ano e quatro meses, para sentar também demorou um pouquinho, segundo ela. Não trouxe dados sobre a fala, linguagem, primeiras palavras (não soube contar). Quando bebê, teve uma queda do carrinho, apresentou vômito no momento.

Quanto a seus hábitos, controle dos esfíncteres, alimentação, sono, vida em grupo, não trouxe muitas informações, falou apenas que ela ficou bem doente do estômago em 2017. Apresenta sensibilidade a alimentos e tornou-se seletiva com a comida. Em relação a atividades mais autônomas, como tomar banho, vestir-se, a mãe monitora, mas toma banho sozinha. Gosta de andar de carro, assistir a vídeos no telefone e de estar na cozinha.

Sobre a escola, a mãe colocou que ela gosta de ir, diferente das outras que frequentou (esta já é a quarta escola). O convívio escolar tem desde os 2 anos e meio (Educação Infantil). Foi na escola que começaram a desconfiar do autismo. Nesse momento, a mãe levou-a ao médico. Ela recebeu o diagnóstico ainda bem pequena, aos 3 anos de idade. Depois frequentou escolas regulares onde foi tranquila, posteriormente começou a ficar mais difícil e passou a frequentar apenas três dias por semana.

Tem atendimentos na área da psicologia, neurologia, faz natação, frequenta um espaço extracurricular no contraturno da escola. Tem a ajuda de uma pessoa em casa (cuidadora) de quem ela gosta muito. Elas brincam, olham vídeos. Suas medicações são trocadas com frequência. Nesse momento, está usando Risperidona, Exodus e Haldol.

A escola traçou um perfil de Ana, como sendo uma aluna frequentadora apenas do espaço da Sala de Recursos Multifuncional, por não se adaptar à sala de aula e não apresentar bom convívio com os colegas e professores. Não consegue permanecer em sala, percorre a mesma batendo nas classes e nas pessoas, além de pegar os objetos dos colegas. Na rua, gosta de estar na pracinha, no balanço e visita os outros espaços da escola, outras salas e quadra de esportes.

Por se tratar de uma situação em que as tarefas acadêmicas são mais difíceis de serem desenvolvidas, a alternativa que a escola buscou, junto ao NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico), SMED (Secretaria Municipal de Educação e Desporto), Equipe Diretiva, Prof do AEE e família, foi oferecer a escola como espaço de convívio, trabalhando autonomia e AVDs (Atividades de Vida Diária), em tempo reduzido, três vezes por semana, das 13h às 15h. De entre os objetivos desenvolvidos para a aluna estão:

- investigar suas possibilidades de aprendizagem em sala de aula, seu desenvolvimento e conduta.
- criar ações que promovam o desenvolvimento de sua autonomia, autoria de pensamento, autoestima, reconhecendo-se como sujeito e podendo optar pelo que gosta ou não gosta.
- buscar um movimento de trocas de informações entre família, escola e profissionais.

- criar estratégias que desenvolvam suas potencialidades cognitivas, motoras e físicas.
- experimentar, vivenciar e diferenciar diversas texturas, podendo reconhecê-las em outros espaços.
- possibilitar meios de desenvolver sua comunicação escrita e falada.
- vivenciar espaços lúdicos, aprendendo a estar e conviver.
- experimentar, vivenciar e extravasar, utilizando roupas e fantasias, desenvolvendo a habilidade de tirar e colocar a roupa, além de transitar pelo mundo real e imaginário.
- reconhecer o próprio nome nos mais diversos espaços oferecidos, percebendo-o como seu.
- explorar, reconhecer e manipular o material oferecido, trabalhando questões sensoriais e perceptivas por meio do brinquedo.
- desenvolver a sensibilidade por meio da música, construindo estratégias no campo límbico das emoções e do desejo.
- interagir com o som, identificando e reproduzindo o mesmo, por meio dos objetos propostos.
- organizar e memorizar a rotina aplicada a escola, reconhecendo por meio de desenhos, interagindo com a mesma através do uso de calendários e buscando estabelecer relações entre as ações.
- identificar, reconhecer e aplicar as cores, diferenciando-as através das atividades propostas.

Cada um desses objetivos foi desenvolvido ao longo do ano de 2019, com avanços no processo ensino aprendizagem, mas também com algumas dificuldades quanto a aceitação de propostas por parte da aluna.

4.2 DISCUSSÕES

A análise desse caso, trouxe algumas evidências importantes para reflexão. O diagnóstico dado a Ana foi de Transtorno do Espectro Autista. O quadro dela mostrou uma progressão, especificando-se ao longo do tempo, começando com uma suspeita, um

diagnóstico aos três anos de idade, um reforço do diagnóstico aos dez anos e hoje seu perfil está consolidado dentro de um desenvolvimento atípico.

Com base nesse perfil da aluna, a percepção quanto ao seu desenvolvimento foi pouco trazida na fala da mãe, não se autorizando a mencionar informações sobre seu período de aquisição da fala e sendo vaga nas demais colocações acerca dela. Enfatizou muito mais períodos de doenças, quedas, tratamentos e atendimentos, do que sua vida como um todo, talvez com o intuito de justificar o quadro da menina num perfil de doenças. A importância da aposta, do olhar e da sensibilidade da família em relação ao sujeito potencializa suas possibilidades e capacidades.

Temple Grandin (2018), em seu livro "O cérebro autista - pensando através do espectro", relata sua própria vivência ao ser diagnosticada autista e diz: "quero alertar pais, professores e terapeutas para que evitem se prender a rótulos. Eles não são precisos. Rogo-lhes: não permitam que uma criança ou adulto sejam definidos por um rótulo do DSM" (GRANDIN; PANEK, 2018, p. 7). Muitas vezes, perdem-se oportunidades de tratamentos, estímulos e avanços por conta de um rótulo imposto e não de uma avaliação real do comportamento e das potencialidades daquele sujeito em especial.

O estigma imputado a Ana marca-a em sua família e em sua escola. Na família, é vista em suas debilidades e doenças. Na escola, como incapaz de participar do grupo da sala de aula por causa de sua *conduta agressiva*, que é, na verdade, sua forma de manifestação, uma vez que há implicativos das funções executivas nos processos neurocognitivos de crianças com TEA, conforme pesquisas de Salles et al (2016). Goffman (1963/2004, p.8) destaca as marcas produzidas pelo estigma e afirma que "construímos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa".

Segundo as Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, do Ministério da Saúde do Governo Federal (2014, p. 39),[24]

[24] o objetivo da avaliação não é apenas o estabelecimento do diagnóstico por si só, mas a identificação de potencialidades da pessoa e de sua família. Isso pode ser alcançado extraindo das equipes o que elas têm de *expertise* em seus respectivos campos de atuação, ao mesmo tempo em que cada área interage com a outra.

A escola, a partir de seus objetivos para a aluna, de forma pontual e pensando em suas especificidades, traçou um ensino paralelo cujo ponto de chegada seria sua qualidade de vida e autonomia. Salles et al. (2016, p. 107 apud BYARD; FINE; REED, 2011) colocam, quanto a este tipo de abordagem, em uma visão neuropsicológica, que "a abordagem neuropsicológica tem por objetivo trabalhar com aspectos (comprometidos e preservados) da área cognitiva, comportamental e emocional do paciente, no intuito de melhorar sua funcionalidade e qualidade de vida".

O trabalho oferecido pela escola aproximou-se de uma integração e não de uma inclusão escolar, uma vez que as tarefas propostas para Ana não partiram dos conteúdos da sala de aula regular de 9º ano e sim da Sala de Recursos Multifuncional, em uma perspectiva inclusiva e adaptativa do AEE. Conforme Mantoan (2003), o processo de integração escolar refere-se à inserção de alunos com deficiências nas escolas comuns. Esse movimento surgiu nos Países Nórdicos em 1969, quando questionadas as práticas sociais e escolares de segregação. Acrescenta ainda que[25]

Nesse processo de inserção da aluna, a percepção fica dentro de uma visão de Mantoan (2003, p. 15), quando afirma que "nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção". Também em contraponto à visão de incluir e/ou integrar, Kupfer (2005, p. 24) salienta que,[26]

Essa visão vai ao encontro dos objetivos traçados na Sala de Recursos Multifuncional, que busca a construção de uma relação saudável para Ana, dentro de parâmetros de uma qualidade de vida e autonomia, enxergando um sujeito para além de tarefas acadêmicas, mas com possibilidades de trocas e aprendizagens significativas.

[25] o processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. (MANTOAN, 2003, p.15)

[26] no caso de crianças autistas, haverá uma dificuldade suplementar. Para algumas, os outros poderão ser localizados em uma posição ameaçadora, e essas crianças terão grande dificuldade em aceitar o barulho e a "invasividade" dos outros ao seu redor. Esse é um custo que pode ser, em alguns casos, maior que o benefício. Enquanto a sua percepção do Outro não puder ser modificada, a presença dos outros não lhe valerá de nada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do do diagnóstico dado para um aluno com desenvolvimento atípico e das influências desse diagnóstico no processo de ensino aprendizagem, esta pesquisa trouxe um apanhado teórico no campo do diagnóstico, dos estigmas, da inclusão escolar e da autonomia. Junto ao estudo teórico, foi realizado um estudo de caso, trazendo a teoria e a prática em questão. Muitos conceitos foram vistos sobre a importância do diagnóstico, mas também sobre o cuidado em relação à informação com base nele. Muitos estigmas relativos a pessoas com deficiência ou desenvolvimento atípico advém da incompreensão e do mau uso da informação estabelecida pelo laudo, afetando a família, a pessoa diagnosticada e seu futuro, colocando em *cheque* suas potencialidades.

A importância do olhar para a inclusão escolar é cada vez mais necessária, independente da lei vigente no país neste momento, acerca da Educação Inclusiva, pois, mais do que atender o aluno em uma perspectiva de educação para todos, está a sensibilidade quanto à diversidade e às possibilidades segundo a especificidade de cada pessoa. Este olhar vai para além da categorização estabelecida pelo diagnóstico, que não deve servir como um delimitador de destinos, mas sim como um aliado para a compreensão e o respeito, além da busca de alternativas mais próximas e assertivas.

Muitas vezes, as intervenções necessárias para os alunos com desenvolvimento atípico estão mais próximas de uma busca por qualidade de vida e autonomia do que pelas questões acadêmicas e conteudistas a serem alcançadas no período do ano letivo. Essa percepção é importante e vai ao encontro do ser em sua subjetividade e não apenas do sujeito por trás de um diagnóstico.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. **Decreto nº10. 502, de 30 de setembro de 2020.** Brasília: DF, 199º da Independência; 132º da República, 30 de set. 2020.

COLLI, Fernando Anthero Galvão; KUPFER, Maria Cristina Machado. Travessias - Inclusão Escolar: a experiência do Grupo Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida - USP. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

FINELLI, Leonardo Augusto Couto; MENDONÇA, Angélica Silveira Martins de. Diagnóstico Clínico X Diagnóstico em Psicanálise: a importância da escuta na construção do diagnóstico diferencial. **Revista Bionorte.** vol. 4, nº 1, fev. 2005, p. 50 - 61.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista - pensando através do espectro**. Tradução: Cristina Cavalcanti. 9a ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

GOFFMAN, Ervin. **Estigma**: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ªed. 1963/Digitalização 2004.

MANSUR, Alfredo José. Diagnóstico. **Diagn Tratamento.** São Paulo: 2010, p. 74 - 75.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar** - O que é? Por quê? Como fazer? 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANUAL diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: **DSM-IV.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SALLES, Jerusa Fumagalli dos Santos; HAASE, Vitor Geraldi; MALLOY-DINIZ, Leandro F. **Neuropsicologia do desenvolvimento**: infância e adolescência. Porto Alegre: Artmed, 2016.

A PRESENÇA HAITIANA EM IGREJINHA/RS: uma análise da integração sociocultural de imigrantes contemporâneos no Vale do Paranhana

Gabriel Osmar Wilbert de Bortoli (FACCAT)[1]
Daniel Luciano Gevehr (FACCAT)[2]

Resumo: Este trabalho procura apresentar um projeto de pesquisa qualitativo que será realizado em uma dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT) com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O objetivo geral da pesquisa é verificar de que forma se dá a inserção sociocultural de imigrantes haitianos no município de Igrejinha, no Estado do Rio Grande do Sul. Entre 2012 e 2014, o município de Igrejinha recebeu haitianos que se integraram ao mundo do trabalho na região, entretanto, com o estabelecimento dessa população na região já por alguns anos se faz necessário verificar como ocorre a inserção sociocultural desses imigrantes. A metodologia empregada na pesquisa será baseada em entrevistas semiestruturadas com os próprios imigrantes e com os representantes dos órgãos públicos do município. Além disso, serão analisados os jornais locais para se perceber os discursos midiáticos relacionados à inserção sociocultural desses imigrantes. Os resultados da pesquisa são parciais e preliminares, visto que ainda se está na fase de preparação do projeto, porém através do levantamento bibliográfico realizado até o momento foi possível perceber que a temática é relevante, pois a inserção dos contingentes populacionais de imigrantes na sociedade, sobretudo sob o viés sociocultural têm sido algo desafiador e por isso precisa ser compreendido e analisado.

Palavras-chave: Imigrantes Haitianos. Inserção sociocultural. Igrejinha.

Abstract: This work seeks to present a qualitative research project that will be carried out in a master's thesis in the Postgraduate Program in Regional Development at Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT) with the support of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). The general objective of the research is to verify how the sociocultural insertion of Haitian immigrants takes place in the municipality of Igrejinha, in the State of Rio Grande do Sul. Between 2012 and 2014, the municipality of Igrejinha received Haitians who joined the world of work in the region, however, with the establishment of this population in the region for some years, it is necessary to verify how the sociocultural insertion of these immigrants occurs. The methodology used in the research will be based on semi-structured interviews with immigrants themselves and with representatives of public agencies in the municipality. In addition, local newspapers will be analyzed to understand the media discourses related to the sociocultural insertion of these immigrants.

[1]Autor(es) [2]Orientador(es)
E-mail: gabrielbortoloti@sou.faccat.br e danielgevehr@faccat.br

The research results are partial and preliminary, as the project is still in the preparation stage, but through the bibliographic survey carried out so far, it was possible to see that the topic is relevant, as the insertion of population groups of immigrants in society, especially under the sociocultural perspective, it has been challenging and therefore needs to be understood and analyzed.

Palavras-chave: Haitian Immigrants; Sociocultural insertion; Igrejinha.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na história do Brasil é possível verificar a ocorrência de diversos fluxos migratórios que trouxeram ao país diferentes grupos étnicos que ajudaram a formar a cultura brasileira. Por muito tempo, valorizaram-se determinados grupos étnicos, sobretudo os que vieram do continente europeu, em detrimento de outros, como os africanos por exemplo. Apesar de marcar fortemente a história do Brasil, os fluxos migratórios não são fenômenos do passado, pois na contemporaneidade observamos novos sujeitos que emigram de seus países de origem para se estabelecer no Brasil. Estes novos migrantes têm sido vistos, em alguns momentos e por parte da sociedade brasileira, como problema (FRAZÃO, 2017).

Apesar de desafiadores, os fluxos migratórios são garantidos pela legislação brasileira. Pensando na relevância que a academia científica tem dado à temática nos últimos anos, acredita-se que seja importante elucidar o entendimento legal dado à questão no Brasil. A chamada Lei de Migração (Lei n° 13.445, de 24 de maio de 2017) tem no Art°. 1 o seguinte objetivo: “Esta Lei dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante.” (BRASIL, 2017).

A mesma Lei ainda define como imigrante a “[...] pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil” (BRASIL, 2017). A Lei n° 13.445/2017 traz inúmeras garantias aos imigrantes residentes no Brasil, entre elas a inclusão social, laboral e produtiva dos imigrantes (BRASIL, 2017). Na maioria das vezes ocorre uma inserção laboral do imigrante, entretanto, o sujeito imigrante encontra-se, em muitos casos, em situação de vulnerabilidade diante dos muitos desafios

impostos no novo país e isso acarreta ao trabalhador imigrante o acesso a trabalhos perigosos ou mal remunerados (COLOMBO, 2015).

Além da questão do acesso ao mundo do trabalho, a Lei n° 13.445/2017 garante aos imigrantes os "direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos" (BRASIL, 2017). Pensando na esfera sociocultural desses sujeitos e do grupo ao qual fazem parte, o presente artigo tem como objetivo apresentar um projeto de pesquisa que será realizado em uma dissertação de mestrado em 2021 no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT) com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O objetivo geral do projeto é compreender como ocorre a inserção sociocultural entre imigrantes haitianos no município de Igrejinha/RS. Para isso, o presente artigo apresenta de forma sucinta alguns aspectos já desenvolvidos no projeto de dissertação.

JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Como citado na seção anterior, este trabalho tem como objetivo apresentar um projeto de dissertação de mestrado que será desenvolvido no próximo ano e que discutirá a inserção sociocultural dos imigrantes haitianos no município de Igrejinha/RS. Quanto à imigração haitiana ao Rio Grande do Sul são importantes alguns esclarecimentos.

Segundo Uebel e Rückert (2017), a imigração de haitianos ao Brasil teve início após o terremoto que atingiu o Haiti em 2010. O Haiti entrou em uma grave crise social e econômica, e isso influenciou muitas pessoas a se deslocarem. A partir de 2013, aumenta a entrada de haitianos no Rio Grande do Sul. Segundo os autores é possível perceber duas "gerações" de imigrantes haitianos. A primeira geração de haitianos deslocou-se logo após o terremoto de 2010 e

> [...] não tinha como destino final - ou objetivo principal - o Rio Grande do Sul e era predominantemente constituída por homens, solteiros e pais de família desacompanhados, que vislumbravam apenas a chegada ao Brasil e inserção no mercado laboral (UEBEL; RÜCKERT, 2017, p. 101).

Sobre a segunda geração de imigrantes haitianos, os autores destacam que ela,

> [...] possui um caráter distinto da primeira, ao passo em que estabelecidas as redes com os primeiros emigrados, retoma após 2013 um forte fluxo já destinado ao Rio Grande do Sul ou com a expectativa de se deslocar até um dos estados da Região Sul do Brasil. Nesta geração também incluem-se mulheres, imigrantes mais velhos, famílias completas com crianças ou com graus de instrução mais variados. (UEBEL, RÜCKERT, 2017, p. 101).

Apesar de diferentes gerações, os autores destacam que a busca por melhores condições de trabalho e a perspectiva de uma vida melhor foram os principais motivos que levaram essas pessoas a emigrarem (UEBEL, RÜCKERT, 2017).

Neste contexto de fluxos migratórios ao Rio Grande do Sul, pode-se situar o município de Igrejinha. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Igrejinha está localizado na Encosta Inferior do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul. O município se localiza no Vale do Paranhana, distante cerca de 85 km de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. A área territorial do município é de 136,784 km² e a população estimada em 2020 é de 37.340 pessoas. O município de Igrejinha possui uma história relacionada à imigração alemã ao Rio Grande do Sul. Habitado inicialmente por povos indígenas caigangues, o território que hoje compreende o território de Igrejinha foi, no século XIX, parte da Colônia Mundo Novo. A colônia Mundo Novo foi um empreendimento que começou a receber imigrantes vindos da Alemanha ou da então Colônia São Leopoldo a partir de 1846 (FERNANDES, 2011). Esse passado marcado pela presença da imigração alemã influenciou a cultura da região, que até hoje possui considerável número de descendentes de imigrantes alemães.

O município de Igrejinha recebeu imigrantes haitianos a partir de 2012 e o fluxo durou até 2014. Os imigrantes haitianos chegaram ao município através de um programa social do governo do Estado e receberam da Administração Municipal uma área não gratuita para moradia e também emprego (GEVEHR, 2018). Os imigrantes haitianos encontraram no município inserção laboral e apesar do fluxo atualmente estar interrompido, acredita-se que seja necessário verificar de que forma ocorre a inserção sociocultural desse grupo em um município fortemente marcado por uma identidade étnica, neste caso, a germânica.

OBJETIVOS E PROBLEMA DE PESQUISA

Como citado anteriormente, a entrada de imigrantes tem aumentado nos últimos anos no Brasil. No caso específico dos haitianos, o principal fator que motiva os deslocamentos é a busca por uma melhor condição de vida e a inserção laboral. Após o estabelecimento dessas populações no Brasil, se faz necessário compreender a inserção sociocultural desses sujeitos, por isso, o presente trabalho tem como problemática: como ocorre a inserção sociocultural de um grupo de imigrantes haitianos no município de Igrejinha/RS, espaço geográfico fortemente marcado por uma identidade étnica germânica relacionada à formação histórica da região?

O objetivo principal do estudo será compreender como ocorre a inserção sociocultural dos imigrantes haitianos em Igrejinha/RS. Entre os objetivos específicos pode-se citar: 1) compreender o fluxo migratório haitiano para o município de Igrejinha/RS e a incorporação desse contingente populacional na região; 2) caracterizar o grupo de migrantes haitianos quanto à sua identidade cultural e étnica, compreendendo a dinâmica de organização social e as manifestações culturais desse grupo, tanto entre si quanto com a população local; 3) verificar a presença de atitudes racistas e xenófobas percebidas pelos migrantes haitianos em Igrejinha/RS.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa se caracteriza como um Estudo de Caso e possui caráter qualitativo. Como procedimento metodológico serão realizadas entrevistas semi-estruturadas com os imigrantes haitianos e também com representantes do Poder Público Municipal. Além de entrevistas, serão realizadas análises da legislação municipal que se refere à chegada e permanência dos imigrantes haitianos no município e também será feita uma análise em jornais locais e em mídias digitais para verificar quais notícias estão sendo veiculadas sobre a inserção desse grupo em Igrejinha/RS.

RESULTADOS PARCIAIS

O projeto ainda está em fase de construção, mas até o momento já foi realizada uma revisão da literatura sobre o tema das migrações contemporâneas no Brasil, sobretudo, ao que se refere à inserção sociocultural dessas populações. Foram analisados 27 artigos que discutem essas questões e que estão disponíveis em base de dados na internet (Periódicos CAPES e Scielo), sendo eles:

Quadro 01 – Visão geral dos artigos analisados na revisão sistemática da literatura realizada

Ano	Autor	País de publicação
2010	Silva, E. C. C.; Ramos, D. L. P.	Brasil
2010	Padilla, B.	Espanha
2010	Goshima, P.N.	Peru
2012	Matsue, R. Y.	Brasil
2013	Magliano, M. J.	México
2014	Aguiar, M.E.; Mota, A.	Brasil
2015	Wenczenovicz, T.J.; Espiuca, R.A.	Brasil
2015	Valderrama, C.J.G.; Martínez, M.M.	Colômbia
2016	Cogo, D.; Silva, T.	Brasil
2016	Wagner, M. W.	México
2016	Pompeu, G.V.M.; Freitas, A.C.P.; Silva, H.S.V.	Brasil
2016	Pires, T.R.O.; Berner, V.O.B.; França, J.M.	Brasil
2016	Somoza, M.G.; Valcarcel, M.S.	Colômbia
2017	Pedraza, V.H.R.; Romero, D.R.; Gutiérrez, J.G.R.	México
2017	Souza, C. M.	Brasil
2017	Dias, A.L.K.; Pinto, J. P.	Brasil

2017	Reverol, C.M.L.	Colômbia
2017	Pinto, A.L.S.O.; Bertotti, B.M.M.A.; Ferraz, M.O.K.	Brasil
2018	Brignol, L.D.; Costa, N.D.	Equador
2018	Souza, J. C. P.; Calegare, M. G. A.	Colômbia
2018	Perin, L.N.; Raddatz, V.L.S.	Equador
2018	Rodríguez, P.G.; Tourinho, L.O.S.; Sotero, A.P.S.	Brasil
2018	Cogo, D.	Equador
2019	Araújo, K.A.; Almeida, L.P.	França
2019	Brunnet, A. (et al)	Portugal
2020	Guizardi, M. L.; Mardones, P.	México
2020	Magliano, M.J.; Perissinotti, M.V.	Chile

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A análise dos artigos evidenciou que os migrantes, de uma forma geral, enfrentam dificuldades para uma inserção sociocultural no país que os acolhe. Geralmente, ocorre uma inserção laboral, porém a integração sociocultural é dificultada por fatores como o idioma, a diferença cultural, a religiosidade, a falta de políticas públicas que a incentivem, o racismo e a xenofobia, etc. Apesar disso, a falta de integração com o local, incentiva entre as populações migrantes um sentimento de identidade que favorece o contato e as redes de apoio entre os seus.

Quanto às produções científicas sobre o tema, foi possível perceber que poucos são os trabalhos no Brasil que discutem a inserção sociocultural dos migrantes contemporâneos, além disso, a maioria dos trabalhos que se propuseram a isso focaram em regiões fronteiriças ou em grandes metrópoles, que naturalmente já possuem uma "cultura" diversificada. Como a entrada de estrangeiros no Brasil foi grande nos últimos anos e as migrações internas desses grupos constantes, acredita-se que seja necessário maior estudo sobre a temática, visto que,

devido ao extenso território nacional cada região possui especificidades que podem influenciar na integração ou não dos migrantes contemporâneos no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como finalidade apresentar um projeto de pesquisa qualitativo que será desenvolvido em uma dissertação de mestrado no ano de 2021 através do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT) com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES).

O objetivo principal da pesquisa será compreender como ocorre a inserção sociocultural de imigrantes haitianos no município de Igrejinha/RS. Para alcançar esse objetivo, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os próprios imigrantes e também com os representantes do Poder Público Municipal. Além disso, será analisada a legislação municipal sobre o tema e a circulação de notícias na mídia local que abordem a inserção sociocultural dessa população.

Até o momento o projeto está em fase de estruturação e foi realizada uma revisão sistemática da literatura sobre o assunto que evidenciou a necessidade de verificar como se dá essa inserção sociocultural em municípios com uma identidade étnica marcante, como é o caso de Igrejinha/RS.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n° 13.445/17, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm>. Acesso em 22 de out. 2020.

COLOMBO, Marcelo. A vulnerabilidade do migrante trabalhador como instrumento para o tráfico de pessoas e o trabalho escravo. In: PRADO, Erlan José Peixoto do; COELHO, Renata (Orgs.). **Migrações e trabalho**. Brasília: Ministério Público do Trabalho, 2015.

FERNANDES, Doris Rejane. Dos caminhos de tropeiros às moradas de favor, às fazendas, à cidade de Taquara: história do século XVIII ao XX. In: REINHEIMER, Dalva *et all* (Org.). **Caminhando pela cidade**: apropriações históricas de Taquara em seus 125 anos. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

FRAZÃO, Samira Moratti. Política (i)migratória brasileira e a construção de um perfil de imigrante desejado: lugar de memória e impasses. **ANTÍTESES**. v. 10, n. 20, p. 1103-1128, jun/dez. 2017.

GEVEHR, Daniel Luciano. **Processos migratórios no cenário contemporâneo do Vale do Paranhana (RS)**: trajetórias, inserção social, processos midiáticos e acesso à rede de atenção à saúde. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/Mesa%20Redonda%201%20-%20Prof.%20Dr.%20Daniel%20Luciano%20Gevehr.pdf. 2018.
IBGE. https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/igrejinha/panorama. Acesso em 30. set. 2020.

UEBEL, Roberto Rodolfo Georg; RÜCKERT, Aldomar Arnaldo. **Haitianos no Rio Grande do Sul: panorama e perfil do fenômeno imigratório contemporâneo**. In: PÉRIPLOS, v. 1, nº 1, 2017.

DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I: Estudo de casos em duas escolas públicas do interior de Minas

THE CHALLENGES OF SCHOOL MANAGEMENT IN THE EDUCATION OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS I: Study case in two public schools in the interior of Minas Gerais

Giliane Alves da Silva (FACTU)
Maria Aparecida de Oliveira (FACTU)

Resumo: A qualidade do ensino de uma instituição é o resultado de uma gestão escolar que busca e promove ações concretas para uma aprendizagem com significado, adaptando-se às novas situações que surgem. Lück (2009, p. 128) afirma que, no conjunto das ações para melhorar a qualidade do ensino, é preciso conhecer as múltiplas marcas do cotidiano escolar, compreender seus desdobramentos, reconhecer os fatores que mantêm as práticas comuns, ter um olhar observador e perspicaz, a fim de que se possa vislumbrar a alma da escola real e concreta e este é um trabalho inerente à direção escolar em sua atuação gestora. Esta pesquisa partiu da seguinte problemática: Quais os desafios enfrentados pelos gestores na aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental I? O objetivo geral foi analisar os desafios enfrentados pelos gestores na aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental I, tendo como objetivos específicos: conhecer a gestão escolar e suas especificidades; investigar os desafios enfrentados pelos gestores para a construção da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Dados divulgados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), mostram que o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), no Estado de Minas Gerais no ano de 2019 da 4ª série/5º ano foi de 6,5 e a meta era 6,6 (INEP, 2020, p.1), justificando-se, desse modo, um empenho mais acurado para que se alcancem os píncaros da qualidade da aprendizagem. A pesquisa contemplou o referencial teórico e pesquisa empírica (estudo de caso). A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, tipo exploratório com o uso de fontes primária e secundária. O instrumento utilizado para a geração de dados foi uma entrevista realizada com dois gestores de escolas públicas no interior de Minas Gerais. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Os resultados revelaram que os principais desafios enfrentados pelos gestores para se alcançar a qualidade da aprendizagem são: acompanhar a evolução tecnológica e as novas metodologias de ensino, os profissionais educadores resistentes a mudanças e ainda *fatores que se relacionam ao atual momento da educação, devido à pandemia causada pela Covid-19*. Conclui-se que ao gestor cabe o conhecimento do cotidiano da escola e estar aberto a novas situações que surgem na questão administrativa, bem como promover as respectivas adaptações.

E-mail: giliane.silva250@gmail.com e cidahotmail@hotmail.com

Palavras-chave: Gestão escolar. Qualidade de aprendizagem. Ensino Fundamental I.

Abstract: The quality of education at any institution is the result of school management that seeks and promotes concrete actions for meaningful learning, adapting to new situations that arise. Lück (2009, p. 128) states that, the actions to improve the quality of education , it is necessary to know the multiple marks of everyday school life, understand its consequences, recognize the factors that maintain common practices, have an observant and insightful, so that one can glimpse the soul of the real and concrete school and this is a work inherent to school management in its managerial role. This research started from the following issue: What are the challenges faced by managers in the learning of elementary school students? The general objective was to analyze the challenges faced by managers in the learning of elementary school students, having as specific objectives: to know the school management and its specificities; investigate the challenges faced by managers to build the quality of the teaching-learning process. Data released by INEP (National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira) show that the IDEB (Basic Education Development Index) in the State of Minas Gerais in 2019 of the 4th grade/5th year was 6.5 and the target was 6.6 (INEP, 2020, p.1), thus justifying a more accurate effort to reach the highest levels of learning quality. The research included the theoretical framework and empirical research (case study). The methodology used was a qualitative approach, exploratory type with the use of primary and secondary sources. The instrument used for data generation was an interview conducted with two managers of public schools in the interior of Minas Gerais. Data were analyzed using content analysis (BARDIN, 2016). The results revealed that the main challenges faced by managers to achieve the quality of learning are: keeping up with technological evolution and new teaching methodologies, professional educators resistant to change and factors related to the current moment of education, due to pandemic caused by Covid-19. It is concluded that the manager is responsible for knowing the daily life of the school and being open to new situations that arise in the administrative issue, as well as promoting the respective adaptations.

Keywords: School management. Learning Quality. Elementary School I.

1 INTRODUÇÃO

As reflexões aqui apresentadas tratam da temática “Desafios da gestão escolar na aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental I".

Esta pesquisa partiu da seguinte problemática: Quais os desafios enfrentados pelos gestores na aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental I? Objetivou-se com este

trabalho analisar os desafios enfrentados pelos gestores na aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental I, tendo como objetivos específicos: conhecer as funções do gestor escolar; identificar na literatura o papel do gestor no processo do ensino-aprendizagem dos estudantes; investigar os desafios enfrentados pelos gestores para a construção da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Justifica-se pelo constante desejo de contribuir com o ensino e aprendizagem das crianças que, muitas vezes, por algum motivo, lhes foi negado o direito de aprender, o que desrespeita o seu ritmo de desenvolvimento e ainda adentrar nos meandros dos desafios que se apresentam na construção da qualidade no processo de ensino- aprendizagem. Destaca-se a importância deste assunto por serem os gestores essenciais na promoção da aprendizagem e organização da instituição escolar.

O trabalho foi dividido em duas partes de pesquisa. A primeira apresentou o referencial teórico, construído por meio da pesquisa teórica (bibliográfica) e abordou funções, tanto de natureza administrativa, quanto pedagógica do Gestor Escolar, tendo como vertente a promulgação da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), que oficializou a Gestão Democrática **do Ensino Público**, assegurando como o princípio da educação pública. A segunda parte apresentou a pesquisa empírica, representada pela geração e análise dos dados e em seguida, as considerações finais e as referências.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A GESTÃO ESCOLAR E SUAS ESPECIFICIDADES

De acordo com Cury (2002, p. 165), o termo gestão vem do latim e significa levar sobre si, carregar. Isto é, refere-se sobre algo que provoca o indivíduo, pois se entende que o sujeito traz consigo e dentro de si algo novo, uma coisa distinta. O termo gestão "tem sua raiz etimológica em *ger* que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer.”

Segundo Lück (2009), compreende-se gestão escolar como um ato de orientar o processo cultural da escola, aliada com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a

efetivação do projeto político pedagógico, compromissada com os princípios da democracia e as condições necessárias para propiciar um ambiente educacional autônomo, de participação e decisões conjuntas para a efetivação de resultados, autocontrole, e, busca de avaliação com retorno de informações.

No que se refere a uma escola bem-sucedida, Lück (2009) ressalta que esta é resultado das habilidades do gestor escolar, boa gestão traz muitos resultados para qualquer instituição, principalmente, se o seu responsável tiver um perfil de liderança, que influencia de forma positiva colaboradores, alunos e parceiros.

De acordo com Friderich (2012), o gestor deve apresentar em si algumas expressões fundamentais como: compromisso ético, respeito ao outro, dedicação e prazer pelo que faz, além de muitas outras, tornando-se capaz de estabelecer relacionamentos mais saudáveis e duradouros. Sendo assim, a motivação é um dos fatores internos, ao qual se deve dar especial atenção, para que haja entendimento de cada uma das pessoas que os cercam e proporcionar, assim, uma relação saudável para o desenvolvimento do trabalho.

Diante do exposto, percebe-se a importância da gestão escolar competente para a qualidade do ensino. Esse trabalho propõe refletir justamente sobre essa questão, analisar o aprimoramento da gestão para a construção da qualidade do processo de ensino – aprendizagem dos estudantes.

2.2 GESTÃO DE QUALIDADE: DESAFIOS E APLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

As instituições educacionais têm um objetivo comum, que é o sucesso escolar dos estudantes, todavia, para atingir esse objetivo é fundamental que haja uma série de recursos.

Segundo Gonçalves (2019), é indispensável uma estrutura física apropriada, ferramentas e materiais próprios, equipe pedagógica preparada para atuar nas variadas funções e ambientes escolares, professores qualificados, e uma gestão eficiente para gerir com competência todo o processo. O próprio Ministério da Educação (MEC) reconhece que qualidade implica recursos, financiamento, investimento, e que, além disso, a melhoria da

qualidade da educação depende de muitos fatores, tanto internos quanto externos que, de maneira integrada, impactam no processo ensino-aprendizagem.

> Friderich (2012) afirma que a gestão do meio educacional é compreendida como coordenação de metas a serem alcançadas, ações a serem executadas, recursos a administrar, objetivos a conquistar. Quanto à gestão democrática, o trabalho interno refere-se a questões pedagógicas, administrativas, financeiras, curriculares e organizacionais, entre outras. Já o caráter externo abrange a comunidade escolar na participação desses processos, possibilitando assim a interação da escola com a sociedade.

O conhecimento sobre a legislação ajudará no trabalho do gestor, contudo, como afirma Valerien; Dias (2000) os textos não podem presumir, nem regularizar tudo. Há casos em que sua ausência ou insuficiência torna-se um desafio para o gestor. Esses profissionais, para enfrentarem esses desafios, necessitam estar atualizados e receptivos, para que consigam adequar as situações que enfrentarão, de maneira eficiente.

Assim, não só o currículo, mas outras políticas precisam ser introduzidas para que, juntas e associadas, proporcionem melhores condições de ensino e aprendizado para os estudantes. A fim conseguir obter êxito, é primordial que se tenha um planejamento. Portanto, para uma gestão escolar de qualidade, é preciso elaborar um completo e preciso planejamento escolar.

> Vasconcellos (2000) esclarece que planejar não é apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa. É também antecipar mentalmente uma ação ou um agrupamento de ações a serem realizadas e trabalhar de acordo com o calculado.

O ato de planejar no processo de ensino é fundamental para a formação de cidadãos críticos, compromissados com a transformação da sociedade para a melhoria da qualidade de vida para todos, desse modo, o planejamento deve ser de caráter participativo, a fim de que novos olhares sejam ampliados tomando uma decisão de forma conjunta pensando na melhoria da escola, então o planejamento deve ser integrador, ou seja, participativo, discursivo, problematizador. (LOPES, 1991)

Diante disso, cabe pensar que não é necessário apenas um gestor democrático, mas é fundamental criar uma escola democrática, onde todos os membros estejam engajados em um só objetivo, a promoção de uma educação de qualidade e equitativa a todos.

2.2.1 O que é o ensino de qualidade?

De acordo com Paro (2018, p. 15), a qualidade de ensino acontece na "correspondência entre a teoria e a prática, ou entre o que é proclamado (ou desejado) e o que, de fato, se efetiva na qualidade do ensino". Nesse sentido, deve considerar o âmbito de governabilidade do gestor e da escola, sem anular, os determinantes macroestruturais como a política educacional e o impacto da desigualdade social no sucesso ou insucesso dos estudantes.

Segundo Luckesi (2005), o processo de democratização e qualidade do ensino passa por três pontos fundamentais: o acesso à educação escolar; a permanência do educando na instituição até certa terminalidade escolar; e a qualidade do ensino. Sendo o acesso à educação escolar a garantia da acessibilidade aos bancos escolares, frequência em sala de aula, acesso aos instrumentos básicos para uma boa aprendizagem, e oferta de condições mínimas socioeconômicas para desfrutar desse período de aprendizagem.

O aspecto da permanência do educando na instituição é essencial para uma boa educação, visto que, deve-se garantir que os alunos cumpram (pelo menos) o tempo mínimo de escolaridade determinado pela legislação, cuidando para que o percurso mínimo de tempo de permanência do aluno seja com qualidade. Quanto ao aspecto da qualidade do ensino, eis mais um ponto indispensável, pois é, através da garantia de uma boa qualidade de ensino, que se verão alunos capazes de apropriarem-se ativamente dos conteúdos escolares. (LUCKESI, 2005)

Nestes termos, qualidade da educação passa pela necessidade de melhoramento das técnicas pedagógicas e do abandono definitivo do "meu jeito de ensinar", abrindo caminhos em direção à qualificação profissional e ao entendimento dos processos avaliativos. (SOLIGO, 2010)

De acordo com Libâneo (2004, p. 66), a educação de qualidade

> é aquela que promove *para todos* o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Oliveira; Souza; Bahia (2011) defendem que é necessário a participação de todos na análise dos problemas pertinentes às escolas, destacando a participação da comunidade escolar como um todo: pais, alunos, profissionais da educação e funcionários da instituição, sendo, portanto, uma ação coletiva, gerando assim, assim uma educação de qualidade, pois é a educação de qualidade "que garante a formação dos indivíduos, enquanto cidadãos".

Oliveira (2013, p. 130) diz que uma das características mais marcantes da participação da comunidade escolar que adotam o modelo de gestão compartilhada parece ser o potencial de comunicação sempre presente e de forma recíproca entre todos os que atuam na escola, não importando qual o papel que cada exerça.

Desse modo, a busca permanente por uma gestão participativa contribui com a qualidade do ensino.

Dados divulgados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), mostram que o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), no Estado de Minas Gerais no ano de 2019 da 4ª série/5º ano foi de 6,5 e a meta era 6,6 (INEP, 2020, p.1), justificando-se, desse modo, um empenho mais acurado para que se alcancem os píncaros da qualidade da aprendizagem.

Goodson (2001) afirma que a filosofia dos objetivos educacionais deve passar do conhecimento para a competência e do ensino para a aprendizagem, sendo que os alunos, na medida do possível, devem assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem, procurando ativamente a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de suas competências.

Conclui-se que, quando há um ensino de qualidade, há, também, uma boa aprendizagem e, consequentemente, bons resultados em avaliações, sejam elas internas ou externas.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa apresenta abordagem qualitativa e tipo exploratório. Assim, Gerhardt; Silveira (2009) consideram que, na abordagem qualitativa, o pesquisador, ao invés de procurar quantificar os valores, como ocorre na pesquisa quantitativa, ele busca por informações mais aprofundadas do objeto de estudo, procura explicar o porquê dos fatos, é como se quebrasse os parâmetros já estabelecidos por pesquisas já realizadas.

Quanto ao caráter exploratório, Gil (2010) e Prodanov; Freitas (2013) ressaltam que este tem como finalidade facilitar o envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo. Para Gil (2010), o planejamento da pesquisa exploratória tende a ser mais tolerante, geralmente envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes no assunto pesquisado e assume o modo de pesquisa bibliográfica e estudo de caso.

Foram utilizadas, no decorrer do trabalho, as fontes primária e secundária. Sendo que, a fonte primária é a análise feita pelo autor na busca por informações, já a fonte secundária, por sua vez, é o resultado da discussão e o resultado das fontes originais. (MARCONI; LAKATOS, 2017)

A fonte primária foi utilizada na fase da pesquisa empírica, e a fonte secundária para a elaboração do referencial teórico, para que sejam justificados os resultados da pesquisa empírica.

A técnica de investigação teórica utilizada no presente estudo foi a bibliográfica. Marconi; Lakatos (2017) afirmam que a pesquisa bibliográfica abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, ela precede o reconhecimento do problema ou do questionamento que funcionará como delimitador do tema de estudo, sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto.

Para a técnica de investigação empírica, foi utilizada a técnica de estudo de casos, que, segundo Yin (2001), é uma das estratégias preferidas quando o pesquisador não tem controle dos eventos durante a pesquisa e é bastante abrangente, representando uma forma de

investigação onde o pesquisador estabelece o procedimento de acordo com a situação do estudo.

Neste estudo, foi utilizada a entrevista como instrumento de coleta de dados, o mesmo foi devidamente elaborado pela própria pesquisadora e aplicado aos gestores para obtenção dos dados necessários para a realização do trabalho em questão.

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas municipais, localizadas em dois municípios do interior de Minas Gerais, tendo como participantes duas gestores das referidas escolas.

A entrevista possibilita atingir um nível de entendimento da realidade humana, que se torna acessível por meio de discursos, em que a forma de conversa que se estabelece em uma entrevista com o intuito de pesquisa, favorece o acesso direto ou indireto às opiniões. Dessa forma, a entrevista dá voz ao interlocutor no momento do diálogo com o entrevistador e, assim, produz um discurso compartilhado pelos dois autores: pesquisador e participante. (FRASER; GONDIM, 2004)

Para a análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2016).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta análise tem como objetivo apresentar as respostas obtidas através da entrevista realizada com as gestoras de duas escolas municipais em dois municípios do interior de Minas Gerais. A entrevista foi utilizada com o propósito de esclarecer o objetivo geral e os objetivos específicos da presente pesquisa e responder à problemática: Quais os desafios enfrentados pelos gestores na aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental I?

As duas entrevistadas são do sexo feminino, possuem idades entre 41 e 50 anos e foram denominadas da seguinte maneira: G1 e G2. Quanto à formação acadêmica G1 é graduada em Pedagogia, atua como diretora há 04 anos, sendo estes para turmas de Ensino Fundamental I. G2 é graduada em Pedagogia, pós-graduada em Educação Especial, Educação Infantil, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Neuropsicopedagogia, atua como diretora há dois anos, sendo estes para turmas de Ensino Fundamental I.

Visando uma melhor compreensão dos dados gerados, definiram-se as seguintes categorias para a análise e discussão dos resultados: (4.1) Responsabilidades do gestor escolar; (4.2) Desafios enfrentados pelos gestores na aprendizagem do ensino fundamental e os métodos mais eficazes; (4.3) Avaliações internas e externas e sua relação com o processo ensino-aprendizagem.

4.1 RESPONSABILIDADES DO GESTOR ESCOLAR

Esta categoria apresenta a visão das participantes em relação às responsabilidades do gestor escolar. A pergunta nº 01 levantou o seguinte questionamento aos diretores: Para o(a) senhor(a), quais são as principais responsabilidades do gestor escolar?

> **G1:** É com o Administrativo, Pedagógico e com a comunidade escolar, tratando a todos com igualdade.
>
> **G2:** Existem várias responsabilidades. O aprendizado do aluno é o primeiro foco, o desenvolvimento das habilidades inerentes a cada ano de escolaridade, uma vez que nosso aluno é nosso cliente. A responsabilidade também com todo o trabalho acadêmico e pedagógico, que levem a desenvolver esses objetivos de aprendizagem do aluno, para que o aluno adquira essas habilidades necessárias a cada ano de escolaridade.

De acordo com as respostas obtidas, verifica-se que G1 acredita que as principais responsabilidades dos gestores são saber administrar a parte financeira, pedagógica e ter um bom relacionamento com a comunidade escolar. Para G2, as responsabilidades dos gestores são muitas, mas ela elege como principais o aprendizado dos alunos e a gestão pedagógica.

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente relacionada com a base da escola que é o de proporcionar aprendizagem e preparo dos alunos para exercer a cidadania, para que se realizem como seres humanos e obtenham qualidade de vida. (LÜCK, 2009)

Portanto, de alguma maneira, todas as responsabilidades mencionadas pelas participantes, relacionam-se com a gestão pedagógica. Visto que a qualidade de ensino da instituição é resultado de uma gestão escolar competente, que promove ações para a aprendizagem significativa.

4.2 DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS GESTORES NA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I E OS MÉTODOS MAIS EFICAZES

Esta categoria aborda os desafios enfrentados pelos gestores na aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental I e os métodos mais eficazes utilizados pelos mesmos. Verificam-se as repostas das gestoras à pergunta 02 da entrevista: Quais os principais desafios enfrentados pela equipe gestora desta escola para a construção/melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental I?

> **G1:** Não são apenas as transformações nas metodologias de ensino-aprendizagem que trouxeram desafios a nós gestores. Mudanças de comportamento da sociedade e os velhos desafios da rotina administrativa escolar exigem novas posturas de gerenciamento.
>
> **G2:** Nesse último ano tivemos muitas dificuldades com relação às atividades remotas, não fomos preparados para trabalhar online, estávamos preparados apenas para trabalhar presencialmente. Então precisamos repentinamente nos adaptar a isto. Foi um processo muito difícil, e dificultou bastante o aprendizado do aluno e o trabalho do professor. Creio eu que esse ano desenvolveremos um trabalho com mais excelência, já temos a experiência do ano passado, agora estamos preparando todo o pessoal da escola para isso, através de cursos.

G1 e G2 destacam como desafio, as novas metodologias de ensino, os profissionais educadores são resistentes a mudanças e *fatores que se relacionam ao atual momento da educação, devido à pandemia da Covid-19*.

Debates relacionados às tecnologias como ferramenta do processo de mudanças sociais e seus impactos na educação parece não ter recebido devida atenção, vistas as dificuldades em decorrência das aulas remotas devido à pandemia da Covid-19.

Para a introdução positiva de tecnologias na educação, é importante unir diversos fatores, tais como: conhecimento do educador sobre as tecnologias que serão inseridas e domínio da sua utilização na prática, e isso passa, necessariamente, por uma boa formação acadêmica; que a escola possua uma boa estrutura física e material, que possibilitem a utilização dessas tecnologias; que os governos invistam em cursos de formação continuada, para que o professor possa atualizar-se de acordo com os avanços tecnológicos; utilização das novas tecnologias de forma interdisciplinar, etc. (LEITE; RIBEIRO, 2012).

Visto que a tecnologia está muito presente no cotidiano dos alunos, faz-se necessária esta inserção no ambiente escolar, o educador deve vê-la não como uma substituta da sua função docente, mas como uma aliada neste processo.

Apresenta-se, a seguir, a resposta das gestoras dada à pergunta 03 da entrevista: Quais os métodos mais eficazes utilizados pela equipe gestora desta escola que contribuem para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental I?

> **G1:**Avaliações diagnósticas periódicas, aulas de reforço extra turno e projetos de incentivo à leitura e escrita.
>
> **G2:** Esta pergunta é bastante complexa, visto que trabalhamos com a diversidade de pessoas, onde a inclusão tá na moda, então dizer "o método" é quase que uma utopia. Nós precisamos está o tempo todo experimentando, para atender cada necessidade que tem nas salas de aula. Trabalhamos com crianças de vários poderes aquisitivos, poder econômico médio, baixo, da zona rural, zona urbana. Então esses métodos precisam ser adaptados. As vezes trabalhamos de uma forma mais tradicional, outras vezes precisamos utilizar os métodos mais construtivos. Então vamos experimentando e adaptando para que possamos atingir resultados necessários para cada ano de escolaridade.

De acordo com G1, os métodos mais eficazes são as avaliações diagnósticas periódicas, aulas de reforço extra turno e projetos de incentivo à leitura e escrita.

A esse respeito, Luckesi (2005) faz uma crítica à prática da avaliação nas escolas, sobretudo por reduzir-se à sua função de controle, mediante a qual se faz uma classificação quantitativa dos alunos relativa às notas que obtiveram nas provas. Os professores não têm conseguido usar os procedimentos de avaliação que, sem dúvida, implicam o levantamento de dados por meio de testes, trabalhos escritos entre outros. A avaliação diagnóstica (formativa) tem a função de orientar o ensino, o (re) planejamento do trabalho desenvolvido em sala de aula, com foco na aprendizagem do aluno.

Ao analisar as respostas obtidas, é perceptível que G2 utiliza métodos tanto tradicionais quanto construtivistas, isso vai de acordo com a necessidade do estudante, pois afirma que trabalha com uma diversidade de alunos, e estes possuem necessidades específicas, então, utilizam o processo de experimentação e adaptação para ver qual método é mais eficaz para determinadas dificuldades.

Matui (1995) destaca que na pedagogia tradicional, o ambiente institucional e a sala de aula, geralmente, apresentam uma organização hierarquizada, de cima para baixo, unidirecional e baseada em conhecimentos preditos. Mesmo com críticas duras, o método tradicional ainda é bem presente nas escolas. Isso se deve a diversos fatores, dentre eles a própria familiarização com que estudantes, professores e instituições escolares têm para com o método.

Paralelo ao método tradicional, há o método construtivista. A principal diferença entre os dois está nas ações desenvolvidas pelo professor e pelo aluno. Os métodos construtivistas centram o aluno, isto é, focam na figura do estudante. Dessa forma, ele se torna ativo no processo de ensino-aprendizagem, descentralizando a figura do professor, no qual o aluno deve também ser capaz de construir seu conhecimento. (CÓRIA-SABINI, 2003)

Diante disso, os gestores escolares devem estar atentos à aprendizagem de todos os educandos. Ao realizar o acompanhamento pedagógico e orientar possíveis falhas deste percurso, esse profissional atua como corresponsável pela aprendizagem dos alunos e deve estabelecer objetivos para a melhoria contínua dos processos de ensino aprendizagem.

4.3 AVALIAÇÕES INTERNAS E EXTERNAS E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Esta categoria apresenta as ações desenvolvidas pelos gestores ao receberem os dados das avaliações internas e externas. A pergunta 04 da entrevista apresentou o seguinte questionamento**:** Os dados das avaliações internas e externas são utilizados para melhorar a proposta pedagógica da escola?

> **G1:** Sim, através das avaliações internas e externas é possível identificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos a as dificuldades que apresentam.
>
> **G2:** Sim. O tempo todo precisamos analisar esses dados, planejar e replanejar diante da análise desses resultados.

As entrevistadas afirmaram que utilizam os dados das avaliações internas e externas para melhorar a proposta pedagógica da escola. A partir destes, elaboram planos de intervenções para melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, identificam os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, as dificuldades que apresentam, planejam e replanejam, diante da análise desses resultados.

Na visão de Franco (1993), é notório que o fracasso escolar, a evasão e a repetência estão relacionados com a utilização de modelos inadequados, parciais e fragmentados de avaliação. No entanto, para reverter essa situação, requer o entendimento do significado que assume para o aluno a relação que se estabelece entre os motivos e a finalidade de sua realização escolar, a intenção é problematizar e propor soluções no uso dos resultados das avaliações externas a favor da melhoria da qualidade da educação nas escolas.

No que se refere à educação básica, o indicador de maior clareza é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este é formado pelo resultado da Prova Brasil e pelo índice de aprovação dos alunos. O IDEB, tem capacidade para contribuir com os gestores escolares sobre a realidade de cada escola e, consequentemente, aperfeiçoar a aplicação de recursos nas áreas que necessitam de mais atenção, tendo em vista que a Prova Brasil constitui um exame nacional que não considera as especificidades locais. (RIOS, 2012)

Ademais, entende-se que o cotidiano escolar necessita ser acompanhado e avaliado no sentido de se introduzir mudanças que acarretem melhorias. Assim, a articulação de avaliações internas com os resultados das avaliações externas pode vir a constituir um elemento indispensável para a gestão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como tema: Desafios da gestão escolar na aprendizagem de estudantes do ensino fundamental I: estudo de casos em duas escolas públicas do interior de Minas e respondeu a seguinte problemática: Quais os desafios enfrentados pelos gestores na aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental I?

O objetivo deste trabalho foi alcançado ao longo do referencial teórico e da análise de dados. O maior desafio é obter uma educação de qualidade, que constitua todas as proporções do ser humano, aspectos sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico, que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social que, nesta pesquisa, os desafios podem ser traduzidos em acompanhar a evolução tecnológica e as novas metodologias de ensino, os profissionais educadores resistentes a mudanças e ainda *fatores que se relacionam ao atual momento da educação, devido à pandemia causada pela Covid-19*.

Conclui-se que ao gestor cabe o conhecimento do cotidiano da escola e estar aberto a novas situações que surgem na questão administrativa, bem como promover as respectivas adaptações.

O gestor escolar deve ter conhecimentos e habilidades que proporcionem meios para gerir a educação, atendendo às necessidades dos educandos e proporcionar a educação de qualidade, para que a escola cumpra sua função social que é o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas do indivíduo, capacitando-o a tornar um cidadão, participativo na sociedade em que vive.

Conclui-se que é direito dos estudantes receber uma educação de qualidade, diante disso, os gestores escolares devem estar atentos à aprendizagem de todos os estudantes, sendo um orientador do trabalho em sala de aula, orientar e coordenar a elaboração de planos de ensino e de aula dos professores também faz parte de suas competências. Ao realizar o acompanhamento pedagógico e orientar possíveis falhas deste percurso, esse profissional atua como corresponsável pela aprendizagem dos alunos e deve estabelecer objetivos para a melhoria contínua dos processos de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: **Planalto**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 set. 2019.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. A aplicação de teorias psicológicas ao planejamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. **Revista psicopedagogia.** São Paulo, v. 20, n. 62, p. 162172, 2003. Disponível em: http://www.revistapsicopedagogia.com.br/exportar-pdf/460/v20n62a09.pdf. Acesso em: 02 abr. 2021. ISSN (online) 2179-4057.
DEMO, Pedro. **Educação e qualidade.** Campinas, SP: Papirus, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão Democrática da Educação: Exigências e Desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Minas Gerais, v.18, n. 2, p.163-174, jul./dez. 2002. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25486/14810. Acesso em: 23 ago. 2020.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, Clarilza Prado de. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar.** 2. ed. Campinas, SP: Papiruns, 1993. p. 13-26.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Da fala do outro ao texto negociado:** Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Universidade Federal da Bahia. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf/. Acesso em: 19 maio 2020.

FRIDERICH, Patricia Dickmann. **Gestão escolar democrática:** desafios visíveis. 2012. 33 f. Monografia - (Especialista em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Constantina, RS, 2012.Orientadora: Ms. Cristiane Ludwig. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/978. Acesso em: 27 set. 2020.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: www.ufrgs.br/../derad005.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOODSON, Ivor Frederick. **O currículo em mudança:** estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora, 2001.

GONÇALVES, Valdirene Luiz. Gestão educacional: os desafios de atuação no cotidiano escolar. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 25, n.2, p. 49-67, jul./dez. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/. Acesso em: 13 set. 2020.
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **IDEB**: resultados e metas. 15 set. 2020. Disponível em: http://ideb.inep.gov.br/. Acesso em: 9 nov. 2020.

LEITE, Werlayne Stuart Soares; RIBEIRO, Carlos Augusto do Nascimento. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. **Magis:** Revista Internacional de Investigación en Educación, v. 5, nº. 10, 2012, p. 173-187. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/344265. Acesso em: 02 abr. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia, 2004.

LOPES, Antônia Osima. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, Ilma. Passos Alencastro. **Repensando a didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo. 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MATUI, Jiron. **Construtivismo:** teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

OLIVEIRA, Renato de Oliveira. **Gestão e comunidade escolar**: ferramentas para a construção de uma escola diferente do comum. Brasília: Liber Livro, 2013.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de; SOUZA, Maria Inês Salgado de; BAHIA, Maria Gisèlle Marques. **Projeto político-pedagógico:** da construção à implementação. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de. Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens. (Org.). 8. ed. Petrópolis, RJ: 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Freevale, 2013. Disponível em: www.freevale.br/editora. Acesso em: 20 abr. 2020.

RIOS, Mônica Piccione Gomes. **Desafios da gestão escolar para a melhoria da qualidade dos processos do ensino e da aprendizagem do ensino fundamental.** Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC. São Miguel do Oeste do Estado de Santa Catarina, 2012.Disponível em: https://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MonicaPiccioneGomesRios_int_GT8.pdf. Acesso em: 04 abr. 2021.

SOLIGO, Valdecir. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar. **Revista de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 9, p. 1-15, 2010. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9275. Acesso em: 3 out. 2020.

VALERIEN, Jean; DIAS, José Augusto. **Gestão da escola fundamental:** subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento. 6. ed. São Paulo: Cortez; [Paris]: UNESCO; [Brasília]: Ministério da Educação e Cultura, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000. (Cadernos Libertad-1).

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.