

## **PEDAGOGIA HOSPITALAR: Presença do tema no Projeto Pedagógico de Pedagogia da UFAL**

**Isabel Ferreira FREITAS<sup>1</sup>**  
**Walter Matias LIMA<sup>2</sup>**

### **RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo identificar e analisar o Projeto Pedagógico de Pedagogia, do Campus A. C. Simões, da Universidade Federal de Alagoas, quanto à presença da Pedagogia Hospitalar na relação entre Projeto Pedagógico e formação do Pedagogo, além de mostrar que esta relação está estritamente ligada para propiciar uma prática educacional significativa no ambiente hospitalar. Dessa forma, fazemos uso de um referencial teórico pertinente sobre o tema que nos possibilita um olhar amplo e expressivo, visto que essa especialidade educacional tem o objetivo de proporcionar às crianças e aos adolescentes continuidade no processo de ensino e de aprendizagem, quando interrompido pela situação de enfermidade. Sendo assim, buscamos nossa referência em autores que se dedicam ao tema há muito tempo, como Matos e Mugiatti (2012), Fonseca (1999, 2008), Fontes (2005). Além disso, este artigo tem a finalidade de expor o tema à comunidade acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas e contribuir de alguma forma para o seu reconhecimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Classe Hospitalar; Educação Especial; Formação do Pedagogo.

### **RÉSUMÉ**

Le présent travail a pour but d'identifier et d'analyser le Projet Pédagogique de Diplôme de Pédagogie, l'Université Fédérale d'Alagoas, quant à la présence de la Pédagogie adaptée à l'hospitalisation (Pédagogie hospitalier) et la formation professionnelle du pédagogue, en plus de l'affichage de cette relation est strictement limitée pour fournir une pratique significative de l'éducation scolaire dans les hôpitaux. De cette façon, nous utilisons des révisions théoriques appropriées sur le sujet et qui nous permettent un regard large et expressif, étant donné que cette modalité d'enseignement vise à donner aux enfants et adolescents continuité dans l'enseignement et les processus de l'apprentissage, en cas d'interruption en congé de maladie de longue durée. Par conséquent, nous recherchons notre référence dans les auteurs qui se consacrent au sujet pendant une longue période, comme Matos et Mugiatti, Fonseca, Fontes. En outre, cet article a pour but d'exposer le sujet à la communauté académique du cours

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas – Maceió – AL. Email: [isabel.ferreiraf@gmail.com](mailto:isabel.ferreiraf@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Associado da Universidade Federal de Alagoas, no Centro de Educação. Coordenador do grupo de pesquisa Filosofia e Educação / Ensino de Filosofia, PPGE, UFAL. Email: [waltermatias@gmail.com](mailto:waltermatias@gmail.com)

de Pédagogie à l'Université Fédérale d'Alagoas et de contribuer en quelque sorte pour leur reconnaissance.

**MOTS-CLÉS:** Pédagogie hospitalier, Formation professionnelle, Projet Pédagogique.

## INTRODUÇÃO

Matos e Mugiatti (2012) têm um subcapítulo do seu livro *Pedagogia Hospitalar* intitulado: O porquê da denominação Pedagogia Hospitalar, e elas explicam o seguinte:

Verificada a necessidade da existência de uma *práxis* e uma técnica pedagógica nos hospitais, confirma-se a existência de um saber voltado à criança/adolescente num contexto hospitalar envolvido no processo ensino-aprendizagem, instaurando-se aí um corpo de conhecimentos de apoio que justifica a Pedagogia Hospitalar (p. 85).

Ao tomar conhecimento dessa *práxis e técnica* pedagógicas dentro do ambiente hospitalar surge a necessidade de estudar como ocorre todo o processo, analisar mais de perto as situações que são emergentes na nossa sociedade, no que diz respeito aos processos de escolarização, mesmo fora da escola formal. Por diversos motivos, inclusive a falta de classes hospitalares nos hospitais públicos de Maceió, impediram-nos de fazer uma pesquisa *in loco*, mas o nosso interesse voltou-se para o curso de pedagogia da UFAL e sua abordagem ao tema estudado, tendo em vista a carência de estudos sobre essa modalidade na formação do(a) pedagogo(a) no nosso estado.

Minha experiência de contato com o tema enquanto aluna do curso de Pedagogia, do Campus A. C. Simões, da UFAL foi apenas na disciplina Organização e Gestão dos Processos Educativos, com o texto de Rejane Fontes, *Da classe à pedagogia hospitalar: a educação para além da escolarização* e o texto de Linda Marques Oliveira, *Classe Hospitalar e a prática da pedagogia*. Meu espanto foi o de ter esse contato em uma disciplina da área de gestão, na disciplina de Educação Especial não houve menção sobre o tema e nem nas demais disciplinas do curso.

A pedagogia, de acordo com Libâneo (2010, p. 28), “perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal”. Sendo assim, o papel do pedagogo não se limita à

escolarização nas instituições formais, o que requer uma formação ampla e múltipla que possibilite sua atuação dentro de outros espaços da sociedade.

Desta forma, os cursos de pedagogia devem entender com clareza o novo perfil do pedagogo e no ambiente hospitalar este deverá ter uma abordagem mais progressista além de uma visão sistêmica da realidade hospitalar, pois seu papel não será somente de resgate da escolaridade, mas o de fazer com que a realidade hospitalar e escolar se unam em torno da qualidade de vida do estudante (MATOS; MUGIATTI, 2012).

Então, sabendo dessa necessidade social e que o perfil do profissional para atuar nela é o Pedagogo surgiu nossa necessidade de descobrir: Quais os dizeres do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia sobre a Pedagogia Hospitalar? Dessa forma, nosso objetivo principal é identificar e analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, do Campus A. C. Simões, da Universidade Federal de Alagoas quanto à presença da Pedagogia Hospitalar na relação entre Projeto Pedagógico e formação do Pedagogo.

Para isso a construção deste trabalho ocorreu a partir de um levantamento bibliográfico e documental: foram feitas consultas em livros, artigos, documentos oficiais e uma análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O que caracteriza uma pesquisa bibliográfica, pois, segundo Severino (2007, p. 122) é a pesquisa realizada através de registro de pesquisas feitas anteriormente, “o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos”.

Para abordar a história da Pedagogia Hospitalar em contexto mundial e nacional foram utilizados os autores Matos e Mugiatti (2012), Santos e Souza (2012), Fonseca (1999) e Oliveira (2013). Para trabalhar a formação do perfil do profissional da área foram usados textos de Jesus (2012), Matos e Mugiatti (2012), Fontes (2005), Libâneo (2002) e Fonseca (2008). Por fim, para analisar o PPC de Pedagogia da UFAL, foram usados os textos dos seguintes autores, além dos já citados acima, Libâneo (2010), Veiga (1998, 2003) e Ribeiro (2010).

A segunda seção deste artigo se propõe a averiguar o contexto histórico da Pedagogia Hospitalar, seu surgimento em ambiente internacional, como se efetivou no cenário nacional e suas práticas anteriores e posteriores à formalização legal. Essa discussão é importante para contextualizar o objetivo da pedagogia hospitalar e assim podermos entender como se manifestou a necessidade dessa modalidade.

A discussão da terceira seção está voltada para analisar os objetivos propostos para o pedagogo dentro do ambiente hospitalar e quais as especificidades da sua formação para atuar em hospitais e que são essenciais à prática pedagógica no hospital.

Por fim, a quarta e última seção analisa o PPC de Pedagogia, do Campus A. C. Simões, da UFAL e como sua matriz curricular encontra-se estruturada para atender as especificações do profissional que atuará nos hospitais, quais as colaborações sobre o tema estudado, analisamos também a relação entre a formação que o curso de pedagogia proporciona e as características do profissional já ressaltadas na terceira seção.

4

## **PEDAGOGIA HOSPITALAR: PRECEDENTES HISTÓRICOS**

O direito à educação é garantido pela Constituição Federal do Brasil, de 1988, na qual ressalta em seu Título VIII, Capítulo III, Seção I, artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Contudo, a criança ou adolescente tem esse direito interrompido quando se encontra em situação de internamento hospitalar. Portanto, a Pedagogia Hospitalar surge com o objetivo de garantir que o estudante enfermo possa dar continuidade aos seus estudos durante esse processo (BRASIL, 2002). No Brasil, essa especialidade de atendimento educacional, usa a nomenclatura: Classe Hospitalar.

De acordo com Oliveira (2013), a primeira Classe Hospitalar surgiu na França, em 1935, criada por Henri Sellier para cuidar das crianças e adolescentes que foram mutiladas e feridas e, por isso, tiveram de permanecer por um longo período em hospitais, logo após foi desenvolvido projetos de lei e pesquisas na área, no mesmo

ano foi criada o cargo de professor hospitalar junto ao Ministério de Educação da França.

Em 1939, quatro anos depois, em Suresnes, cidade periférica de Paris, foi criado o Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptada (CNEFEI), com o intuito de formar professores para trabalhar com crianças em institutos especiais e em hospitais. O centro funciona até hoje e tem como missão mostrar que “a escola não é hermeticamente fechada” (OLIVEIRA, 2013, p. 3).

Segundo Fonseca (1999), no Brasil, há indícios de uma Classe Hospitalar na cidade de São Paulo, no ano de 1600, ainda no Brasil colônia, onde havia atendimento escolar aos deficientes físicos na Santa Casa de Misericórdia. Porém, a classe hospitalar, estrito senso, mais antiga no Brasil, da qual se tem registro oficial, é a do Hospital Municipal Jesus, na cidade do Rio de Janeiro, em 14 de agosto de 1950 (ibidem).

De acordo com Santos e Souza (2012), a professora responsável pela classe hospitalar no Hospital Jesus era a estudante de Assistência Social Lecy Rittmeyer, a iniciativa perdurou e em 1958 foi alocada mais uma professora, Ester Lemes Zaborowski. Em 1960, o Hospital Barata Ribeiro também iniciou o atendimento pedagógico hospitalar. O projeto inicial propunha “o atendimento às crianças internadas, para que em seus retornos para as escolas regulares pudessem continuar seus estudos” (ibidem, p. 110).

Independente dessas atividades, a Pedagogia Hospitalar só foi reconhecida como modalidade de ensino pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), em 1994, através da Política de Educação Especial.

Atualmente, no Brasil, a Classe Hospitalar é normatizada pelos seguintes documentos elaborados pelo MEC: Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações (2002); as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, nº 9.394/1996; o Estatuto da Criança e Adolescente - lei nº 8.069/1990; a Lei dos Direitos das Crianças e Adolescente Hospitalizados - resolução nº 41, de 13/10/1995.

As Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia também se posiciona em relação à classe hospitalar, no processo 23001.000188/2005-02, aprovado pelo parecer do CNE/CP 5/2005, de 13/12/2005, que diz:

O projeto pedagógico de cada instituição deverá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, sempre a partir da formação comum da docência, na Educação Básica e com objetivos próprios do curso de Pedagogia. Conseqüentemente dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, neste curso, poderão ser, [...], aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas, entre outras, [...], *educação hospitalar* (Grifo nosso) (BRASIL, 2005, p. 6).

Apesar da existência de leis que normatizam a Classe Hospitalar, a oferta desta modalidade de ensino ainda é escassa nos hospitais brasileiros, segundo um levantamento feito por Matos e Mugiatti (2012), a oferta de Classes Hospitalares de acordo com as regiões do Brasil é a seguinte: região nordeste, seis classe hospitalares; região noroeste, oito; região sudeste, 35; região sul, 16; centro oeste, 14; e Distrito Federal, 08. Podemos inferir que, a partir dos dados apresentados acima, pode-se identificar a escassez de Classes Hospitalares na região nordeste do país em comparação com a região sudeste.

Ainda, segundo Matos e Mugiatti (2012), o Brasil possui em números cerca de 250.000 leitos distribuídos em 6.433 hospitais, destes apenas 2.418 são hospitais públicos (federais, estaduais, municipais e universitários) e 4.015 são da rede particular (filantrópicos e lucrativos).

De acordo com a pesquisa feita por Fonseca, em 1999, na época existiam 80 professores em atuação em Classes Hospitalares, estes atendiam mais de 1.500 crianças por mês na idade de 0 a 15 anos, sendo um total de 30 hospitais em todo o Brasil com Classes Hospitalares. Segundo Oliveira (2013), na França todos os hospitais públicos possuem quatro professores em seu quadro docente: dois para a Educação Fundamental e dois para o Ensino Médio.



Não foram encontrados textos sobre Classes Hospitalares no estado de Alagoas, sendo assim, conclui-se que esta especialidade de ensino não esteja em funcionamento nos hospitais públicos e/ou particulares do nosso estado.

Analisaremos na próxima seção os objetivos propostos para o pedagogo dentro do ambiente hospitalar, quais as especificidades da sua formação para atuar em hospitais e, na última, como a matriz curricular do curso de Pedagogia encontra-se estruturada para a formação de pedagogos que possam atuar, também, neste ambiente.

## **EDUCAÇÃO E SAÚDE: O PEDAGOGO DENTRO DO AMBIENTE HOSPITALAR**

De acordo com Brandão (2007), não existe uma forma de ensinar que funcione para todos e, sendo a escola a principal referência de ensinabilidade, no contexto da modernidade, não indica que ela é o melhor local ou o único ambiente em que o processo de ensino e de aprendizagem ocorre. Logo, o hospital pode ser um local de referência não apenas em saúde, mas também de educação para crianças e adolescentes que passam por esse momento delicado em suas vidas.

A importância da Pedagogia Hospitalar está clara desde seu surgimento: é proporcionar a continuidade do processo de ensino e aprendizagem de educandos hospitalizados, independente do tempo de hospitalização, para que assim não se tenha perdas significativas do intelecto da criança ou adolescente (MATOS; MUGIATTI, 2013).

Fontes (2005, p. 13) destaca que o papel da educação hospitalar e do professor neste ambiente é “propiciar à criança o conhecimento e compreensão daquele espaço, ressignificando não somente ele, como a própria criança, sua doença e suas relações nessa nova situação de vida”.

Matos e Mugiatti (2013, p. 40), argumentam que a Pedagogia Hospitalar é necessária, visto que “a criança “se embrutece” com grande facilidade se não receber estímulo algum, podendo apresentar um quadro de pseudodebilidade mental, que pode vir a alterar, de forma mais acentuada, o seu quadro biológico (grifo das autoras)”. O

acompanhamento a crianças e adolescentes enfermos não deverá se restringir a transferência dos conteúdos formais, mas, sim, à integração entre escola e hospital proporcionando uma ligação com a sua rotina fora do hospital (ibidem).

Essa proposta de atendimento educacional hospitalar deverá ser ofertada sob uma perspectiva educacional fundamentada em um atendimento multi/inter/transdisciplinar que fortaleça o processo de humanização hospitalar. Uma prática multidisciplinar consiste em trabalhar a diversidade de saberes e ciências do ambiente hospitalar para promover a vida com mais qualidade; a interdisciplinaridade se configura em integrar as relações profissionais dentro do hospital; e a prática transdisciplinar perpassa os aspectos físicos e biológicos (MATOS; MUGIATTI, 2012).

Segundo Jesus (2012), o Pedagogo é um profissional que

[...] está habilitado a atuar no ensino, na organização, gestão, unidades, projetos, produção e difusão do conhecimento nos diversos setores sociais [...]. Podemos dizer que a função do pedagogo está relacionada a todas as atividades de aprendizagem e de desenvolvimento humano, seja com crianças, jovens, adultos ou idosos, operários ou funcionários, obedecendo ao perfil da instituição em que se encontram, pois o papel do pedagogo também existe longe da escola. (Ibidem, p. 83).

8

O que complementa a contribuição de Libâneo (2002, p. 45), sobre a formação que o curso de pedagogia proporciona ao pedagogo para lidar “com fatos, estruturas, processos, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações”. Logo, o contexto do pedagogo hospitalar requer toda essa flexibilidade da sua formação para lidar com o novo ambiente, que, até então, ainda é pouco conhecido entre os profissionais da área.

Autores como Jesus (2012), Matos e Mugiatti (2012), defendem a importância de a pedagogia hospitalar ter definido seus objetivos, limites e possibilidades para assim legitimar o profissional e possibilitar as lutas por políticas públicas específicas da área. Matos e Mugiatti (ibidem) vão além e reforçam a necessidade de autonomia desta área dentro da Pedagogia.

Deste modo, coloca-se em questão a também aceitação por parte do hospital deste novo membro na equipe que, por muitos, ainda é visto como alguém que está em



um ambiente no qual não se faz necessária a sua prática. Segundo Jesus (2012, p. 84), “o espaço hospitalar é, inclusive, segundo a definição do Ministério da Saúde, um centro de educação”. Sendo assim, o papel do pedagogo é extremamente importante.

O hospital é um ambiente impessoal que retira da criança ou do adolescente sua identidade de indivíduo e o torna um número de leito ou a enfermidade que o fez estar ali por aquele tempo, de acordo com Fonseca (2008). A Pedagogia Hospitalar propõe tornar o hospital um ambiente propício para o processo de ensino e aprendizagem e, assim, amenizar um pouco o sofrimento causado pela internação, resgatando a identidade desse indivíduo hospitalizado através do vínculo com a escola de origem e trazendo para o hospital as atividades que seriam realizadas na escola (FIGHERA, 2008).

Nesta perspectiva, há que levantar questões imprescindíveis para fundamentar a mencionada intervenção. Abre-se lugar à investigação científica e sistemática, com vistas a ampliar a Pedagogia Hospitalar, sob um eixo técnico, social e, sobretudo, ético (MATOS; MUGIATTI, 2012, p. 67 – 68).

9

A realidade do ambiente hospitalar envolve não somente o profissional docente, mas toda uma equipe de profissionais da área da saúde e da educação. Por isso, esta nova realidade engloba uma educação multi/inter/transdisciplinar e o pedagogo tem a função de operar atividades racionais nas quais potencializa os hábitos da educação intelectual do enfermo em um contexto que lida diariamente com a incerteza em relação a própria vida, conforme Matos e Mugiatti (2012).

A Pedagogia, enquanto ciência, possui um arcabouço teórico e prático de ensino e aprendizagem que possibilitam a prática da Pedagogia Hospitalar e assim tornam a ação docente em ambiente hospitalar comprometida e competente com a proposta de assistir à criança ou o adolescente hospitalizados para que dê continuidade aos estudos, tornando possível que no futuro a criança retome sua vida fora do hospital sem prejuízos das atividades escolares (MATOS; MUGIATTI, 2012).

É importante ressaltar que a Classe Hospitalar difere, segundo Matos e Mugiatti (2012), da Hospitalização Escolarizada, a primeira consiste no professor atender em

uma sala de aula dentro do hospital crianças de diferentes realidades e níveis escolares com o desenvolvimento de projetos que integram estas realidades. Esta é o método reconhecido pelo MEC no documento Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar (2012).

A segunda, Hospitalização Escolarizada, o pedagogo atende o aluno individualmente no seu leito com projetos específicos relativos à sua escola de origem, mantendo, assim, um vínculo institucional mais amplo. O pedagogo irá trabalhar com o estudante atividades de acordo com o currículo da escola de origem, caso ele não tenha matrícula em uma instituição escolar, é necessário que haja uma conversa com os pais e que seja feita essa matrícula o mais rápido possível.

## **A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL) E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA TRABALHAR NO AMBIENTE HOSPITALAR**

10

A educação intencional, ou seja, que possui objetivos traçados e explícitos, vai intercalar seus métodos de acordo com sua finalidade (LIBÂNEO, 2010). A educação no ensino superior possui uma intencionalidade: formar o indivíduo em determinada área. No caso do curso de Pedagogia forma o indivíduo

[...] para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de 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 (BRASIL, 2005, p. 6).

Mais adiante, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia também ressaltam que o Projeto Pedagógico de cada instituição deverá, de acordo com sua demanda, aprofundar questões necessárias à formação do educador “entre outras, [...] educação hospitalar” (BRASIL, 2005, p. 10).

Com isso, essa seção foi dividida em duas partes: primeiro faremos uma discussão sobre como o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) foi

construído e quais as suas colaborações sobre o tema aqui estudado: Pedagogia Hospitalar; na segunda parte analisaremos a relação entre a formação que o curso de pedagogia proporciona aos estudantes através da sua grade curricular e as características do profissional para atuar como professor em um ambiente hospitalar, já ressaltadas na seção 3 - *Educação e Saúde: o Pedagogo dentro do Ambiente Hospitalar*. Para tanto, utilizamos como procedimento investigativo: a análise do PPC do curso de Pedagogia da UFAL e um importante e pertinente referencial teórico.

### **Projeto Pedagógico do Curso De Pedagogia (PPC)**

O Projeto Pedagógico apresenta a direção para o curso, estipula o rumo, a sua intencionalidade e ações futuras e deve ser construído coletivamente, pois representa “[...] a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa” (VEIGA, 2003, p. 275).

Dessa forma, entende-se que o Projeto Pedagógico de uma instituição é, também, um Projeto Político, como explica Veiga (1998, p. 11): “[...] é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária”. E é Pedagógico “no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade” (ibidem, p. 12).

Sendo assim, partiremos do pressuposto de que o Projeto Pedagógico de um curso é, também, um Projeto Político, visto que “ambas têm assim uma significação indissociável” (ibidem, p. 12) para uma construção coletiva e significativa do PPC da instituição. Como salienta Masetto,

[...] o Projeto Pedagógico é um Projeto Político porque estabelece e dá sentido ao compromisso social que a Instituição de Ensino Superior assume com a formação de profissionais e de pesquisadores cidadãos que [...] desenvolvem sua participação e seu compromisso com a transformação da qualidade de vida dessa sociedade (2003, p. 60 *apud* RIBEIRO, 2010, p.86)

Qualidade essa que reflete no ambiente hospitalar, logo, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia deveria também refletir em sua dimensão pedagógica e política como poderá ligar sua intencionalidade ao contexto social do ambiente hospitalar.

Para isso, segundo Ribeiro (2010), se faz necessário uma discussão contínua dentro da instituição, visto que o Projeto,

[...] é a organização política e pedagógica existente no interior do curso, refletido e elaborado por um processo de debate, referenciado a um contexto social mais amplo, e busca a (re)construção dos objetivos, o perfil do egresso, o ementário, a carga horária, o desenho curricular, dentre outros (p. 87).

Porém dadas as atualizações do PPC de Pedagogia da UFAL, tais discussões a seu respeito não foram feitas com frequência, visto que o PPC data de 2006 e desde então não possui atualizações relevantes.

O PPC de Pedagogia da UFAL é datado de 2006 (um ano depois das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e do mesmo ano Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as Diretrizes para o curso de Pedagogia), não há referência exata de quanto tempo durou a construção dele e nem de quem efetivamente participou dessa construção.

O PPC de Pedagogia da UFAL está estruturado da seguinte maneira: Primeiro identificação do curso, no qual encontramos informações básicas como: dados do curso, dados de criação, autorização e reconhecimento, perfil do egresso, campo de atuação e colegiado de curso de 2006 a 2008; em seguida justificativa e introdução, onde encontra-se dados históricos sobre o curso de Pedagogia e as bases conceituais do curso da UFAL; o perfil do egresso; os conteúdos e matriz curricular, com os eixos formativos, descrição dos módulos formativos, matriz curricular por período, núcleo de estudos integradores, componentes optativos das atividades formativas e carga horária; o ementário e bibliografia básica por disciplina; orientações para o trabalho de conclusão de curso; orientação sobre o estágio supervisionado; e orientações sobre a avaliação do curso; referências utilizadas; por fim, os anexos.

Em relação ao estudante egresso no curso de Pedagogia da UFAL, o PPC (2006, p. 3) salienta que esse pode atuar em “escolas, sistemas educacionais e outras organizações” e encontrar-se-á habilitado a executar funções de magistério nos cursos normais, educação infantil e fundamental 1, na educação profissional na área de serviços e apoio escolar, atividades de organização, gestão, produção e “difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares” (ibidem, p. 4).

Quando o trecho do documento acima ressalta que o egresso do curso pode atuar em “escolas, sistemas educacionais e outras organizações”, podemos até pensar em inserir a prática pedagógica em contexto hospitalar, porém não há uma ênfase necessária a esta área, visto que, segundo Matos e Mugiatti (2012), o profissional que atua no ambiente hospitalar, um espaço temporal diferenciado no qual as situações de aprendizagem fogem à rotina escolar, requer uma visão mais ampla, demandando práticas pedagógicas que “superem a ortodoxia dos processos atuais” (ibidem, p. 115).

Além de o próprio PPC afirmar que a proposta de curso está focada na instituição escolar, organização e gestão da escola, “isso, evidentemente, não significa o descarte das questões formativas que emergem de outros espaços educativos” (PPC, 2006, p. 27).

### **Matriz Curricular do Curso De Pedagogia e suas contribuições para o professor no Ambiente Hospitalar**

Agora, analisando a matriz curricular do curso de Pedagogia da UFAL que é formada por três eixos, são eles: contextual, estrutural, que oferecem bases teórico-metodológicas; e o articulador, que aprofunda a análise crítica e contextualizada da prática pedagógica. Esses eixos são divididos em oito módulos, a saber: Educação: natureza e sentido; Educação, sociedade, cultura e meio ambiente; Educação, conhecimento e informação; Trabalho, educação e profissão; Proposta pedagógica: o plano e a avaliação da ação; Mergulhando na prática pedagógica; e Planejamento e intervindo na prática pedagógica.

Esses módulos são descritos resumidamente em tabelas nas quais consta os eixos e seus respectivos módulos, a concepção e os saberes/componentes curriculares que são referentes a eles. O PPC ainda dispõe de uma lista com componentes optativas das atividades formativas. Averiguando agora a tabela *IV - Ementário e bibliografia básica por disciplina*, percebemos que não constam referências bibliográficas explícitas sobre o tema, inclusive na disciplina de Educação Especial, visto que a Pedagogia Hospitalar é um dos ramos da Educação Especial.

Considerando a Pedagogia Hospitalar no seu todo, infere-se que existe um amplo campo de estudos sistemáticos de caráter científico-pedagógico que abarca a totalidade dessa experiência e vai precisando o perfil de seus múltiplos aspectos, sempre dentro da mais ampla abertura e flexibilidade de soluções práticas em âmbito hospitalar (MATOS; MUGIATTI, 2012, p. 82)

Segundo Fonseca (2008, p. 29), o “professor da escola hospitalar é, antes de tudo, um mediador das interações da criança com o ambiente hospitalar”, e, para fazer um trabalho adequado ele deve “estar capacitado para lidar com as referências subjetivas das crianças, e [...] discernimento para atuar com planos e programas abertos, constantemente reorientados pela situação especial e individual de cada criança” (ibidem, p. 30).

Concordamos também com a ideia de que para se trabalhar com alunos hospitalizados se faz necessário ao pedagogo todo o conhecimento básico (processos de desenvolvimento e de aprendizagem, didática, planejamento, avaliação, metodologia, entre outros), estes são contemplados no PPC de Pedagogia da UFAL.

Uma educação de qualidade se dá quando o que acontece na sala de aula, através das mediações professor-aluno e aluno-aluno sobre os conhecimentos do mundo, do dia-a-dia, das experiências e da realidade de cada um, é sistematizado. O conhecimento não está na sala de aula; ele nela chega conosco: professores, alunos, equipe, comunidade, e, com as trocas nela vivenciadas, ele se constrói (FONSECA, 2008, p. 32).

Assim acontece a prática educacional no ambiente hospitalar, através de troca de conhecimento. O professor deve estar totalmente disponível aos novos



ensinamentos e aprendizagens com diversas possibilidades que encontrará com alunos em situação de hospitalização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dedicação realizada neste trabalho foi o de, acima de tudo, expor o tema Pedagogia Hospitalar à comunidade acadêmica do curso de Pedagogia da UFAL. Tema esse pouco discutido no nosso curso.

A Pedagogia Hospitalar, Classe Hospitalar, Escolarização Hospitalar é uma área em crescimento no mundo e ganha cada vez mais espaço visto sua importância e pertinência na sociedade. O aluno enfermo não pode simplesmente ter seu direito à educação silenciado, “mas para isso, é necessário criar as necessárias condições nos grandes hospitais pediátricos ou outros hospitais que tenham crianças/adolescentes em idade de escolarização hospitalizados” (MATOS; MUGIATTI, 2012, p. 83).

De acordo com Fonseca (2008), em pesquisas feitas desde 1997, cerca de 11% das crianças em Classes Hospitalares são diagnosticadas com desnutrição, 17% com pneumonia, diagnóstico mais frequente entre elas, 14% problemas gastrointestinais, 13% oncologia, e 8% problemas renais, os outros 37% estão relacionados a problemas ortopédicos, doenças cardíacas ou congênitas, entre outras. Ou seja, o aluno enfermo existe, há demanda.

Este estudo procurou refletir sobre a Pedagogia Hospitalar e seu contexto dentro do curso de Pedagogia da UFAL, através da análise do PPC. Destaco ainda que se propõe a pensar a formação do pedagogo da UFAL para atuar no ambiente hospitalar. Portanto, é possível identificarmos que a formação do Pedagogo para atuar no ambiente hospitalar requer um currículo básico, como exemplo a “experiência no plano da psicologia do desenvolvimento e da educação” (MATOS; MUGIATTI, 2012, p. 82), esse currículo é oferecido pelo curso de Pedagogia, mas é possível, preciso ir além e fornecer um conhecimento mais concreto sobre o tema aos alunos do curso, como enfatiza Matos e Mugiatti (ibidem, p. 115): “A construção da prática pedagógica, para atuação em ambiente hospitalar, não pode esbarrar nas fronteiras do tradicional”.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?**. 1 Edição - São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos; 20)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Série textos básicos; n. 120. 48 edição - Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e Adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. – 15. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. – (Série legislação; n. 260 EPUB).

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 13. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. – (Série legislação; n.263 EPUB).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. 79 p.

COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA. Dispõe sobre a elaboração, apresentação e avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) dos alunos do Curso de Pedagogia, e adota outras providências. **Resolução nº 001, de 08 de janeiro de 2014**.

DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE HOSPITALIZADOS. Dispõe sobre os Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizado. **Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995**.

FIGHERA, Tiziane Muniz. **Pedagogia Hospitalar: O paciente frente a uma nova abordagem de ensino**. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1039>>. Acesso em: 28 de novembro de 2015

FONSECA, Eneide Simões da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. 2 Edição - São Paulo: Memnon, 2008.

\_\_\_\_\_. **Atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizados: realidade nacional**. MEC - Série Documental. Textos para Discussão. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

FONTES, Rejane de S. **A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital**. Revista Brasileira de Educação. n.29 - Rio de

Janeiro. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000200010>>. Acesso em: 03 de dezembro de 2015.

GUEDES, Enildo M.; LENZI, Livia A. F.; VALE, Helena C. P. do.; RIZZI, Iuri R. F. (Org.). **Padrão UFAL de normalização**. Maceió: EDUFAL, 2012.

JESUS, Viviane Bonetti Gonçalves de. Atuação do pedagogo em hospitais. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira (Org.). **Escolarização Hospitalar: Educação e saúde de mãos dadas para humanizar**. 3 Edição - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 81 - 91.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 12 Edição - São Paulo: Cortez, 2010.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. 6 Edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLIVERIA, Tyara Carvalho de. **Um breve histórico sobre as classes hospitalares no Brasil e no Mundo**. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013, Anais EDUCERE, II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – EDUCAÇÃO – SIRSSE e IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE – SIPD/CÁTEDRA UNESCO, Nova Iguaçu – RJ, 2013. 2010.

**Parecer CNE/CP, 5/2005**. Aprovado em 13/12/05. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Processo 23001.000188/2005-02. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação - DF.

RIBEIRO, Mônica Luiz de Lima. **Diretrizes Curriculares Nacionais: a configuração da docência expressa no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

SANTOS, Cláudia Buenos dos; SOUZA, Márcia Raquel de. Ambiente hospitalar e o escolar. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira (Org.). **Escolarização Hospitalar: Educação e saúde de mãos dadas para humanizar**. 3 Edição - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 109 - 117.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 edição - São Paulo: Cortez, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?**. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 de novembro de 2016

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35.

## A AFETIVIDADE NOS PROCESSOS DE ENSINO ENVOLVENDO CRIANÇAS COM AUTISMO

Akauê Basili Eliopoulous LIMA<sup>1</sup>  
Maria Dolores Fortes ALVES<sup>2</sup>

### RESUMO

Este estudo e reflexão partem de experiências vividas em estágio não-obrigatório na Secretaria Municipal de Educação de Maceió – SEMED, entre os anos de 2015 e 2016, e as atividades desenvolvidas nos processos de ensino e aprendizagem envolvendo uma criança com autismo. Objetivamos, neste artigo, promover uma reflexão alicerçada em autores como Melero (2011), Alves (2013; 2015) e Maturana (1999; 2004) e outros que lançam fundamentos teóricos para a compreensão da educação como um ato de amor e cuidado. Desse modo, *é na e pela* con-vivência afetiva que os atores são capazes de legitimar seu lugar de reconhecimento e aceitação do outro e, sobretudo, de si mesmos, construindo saberes e se fazendo autores de si.

**PALAVRAS-CHAVE:** Afetividade; Autismo; Processos de ensino e aprendizagem; SEMED-Maceió.

### INTRODUÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Este estudo e reflexão surgem a partir de experiências vividas em estágio não-obrigatório na Secretaria Municipal de Educação de Maceió – SEMED, entre os anos de 2015 e 2016. Neste período, o então estagiário, estudante de Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU-UFAL), esteve locado em uma escola de Ensino Fundamental a fim de auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem cuja centralidade é o desenvolvimento de uma criança autista de 07 anos – o Guilherme<sup>3</sup>, – a qual lhes será apresentada ao longo deste relato.

Considerando as especificidades da Educação Especial e a contribuição das diversas correntes teóricas e filosóficas adotadas pelos profissionais que atuam no âmbito escolar, temos como objetivo deste estudo abordar, de maneira transdisciplinar, a importância da

<sup>1</sup> Pós-graduando em Docência e Gestão do Ensino Superior pela Universidade Estácio de Sá. Graduado em Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU-UFAL). Membro do grupo do Grupo de Pesquisa PAII-UFAL (Práticas de Aprendizagens Integradoras e Inovadoras). Email: basili.ped.ufal@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora e Mestre em Educação – PUC/SP-CNPq e UB (Barcelona); Mestre em Psicopedagogia e Pedagoga - UNISA; Pós-Graduada em Distúrbios da Aprendizagem pela UBA (Buenos Aires); Líder do Grupo de Pesquisa PAII-UFAL (Práticas de Aprendizagens Integradoras e Inovadoras); Pesquisadora RIES (Rede Internacional Ecologia dos Saberes), ECOTRANS (Ecologia dos Saberes e Transdisciplinaridade - CNPq), RIEC (Rede Internacional de Escolas Criativas), GIAD (Grupo de Investigação e Assessoramento Didático. UB) e ADESTE (A Adversidade Esconde um Tesouro - Universidade de Barcelona); Professora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Alagoas. Email: mdfortes@gmail.com.

<sup>3</sup> Guilherme é um nome fictício usado para preservar a identidade da criança a quem se refere este relato.

afetividade nos processos educativos que envolvem crianças com autismo, despertando outros educadores para o que se apresenta, de forma simples e rústica, como “querer bem”.

Ao longo do texto, organizado em pequenos episódios ou reflexões, o leitor mais atento encontrará sentimentos refinados, trabalhados dia após dia, forjados na grata surpresa da evolução muitas vezes desacreditada, aninhada no desconhecimento das possibilidades do ser. Neste artigo, o leitor encontrará, ainda, uma reflexão teórica iluminada por Alves (2013; 2015), Melero (2011) e Maturana (1999; 2004) os quais lançam os fundamentos para a compreensão da Educação como um ato de amor e cuidado, cujos atores são capazes de, na convivência afetiva, legitimar seu lugar de reconhecimento e aceitação do outro - e, sobretudo, de si mesmos. De acordo com esses autores, esta condição é imprescindível para que o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo educativo ocorra, de fato.

## RELATOS DAS VIVÊNCIAS – AFETIVIDADE E CONSCIÊNCIA

### Adorável

20

*“Guilherme é uma criança adorável”. Foi isso que pensei logo que o conheci. Foi isso que pensei tão logo ele me estendeu a mão, dizendo: “Olá, professor”; era uma criança encantadora que, visivelmente, se destacava das demais pela doçura e, embora minha vontade fosse conhecê-lo melhor, tecer com ele um diálogo e ser seu mais novo amigo, Guilherme trazia consigo a nuvem de “desinteresse” que geralmente paira sobre o olhar de quem, como ele traz a marca do autismo. A convivência diária deixaria muito claro: amá-lo seria minha única opção.*

Amar seres inacabados é mirar-se a si mesmo no espelho, despindo a alma. É entender, também, que o acabamento dos seres se dá na inter-relação entre eles, que crescem pelo laço da ternura e da aceitação plena da incompletude. Este amor, ao qual nos referimos, afasta-se do perfil romantizado, aproximando-se da prática da aceitação e da compreensão de si e do outro. Segundo Melero (2011, p. 17), “o amor surge no momento em que abrimos um espaço para as relações com os outros e outras, porque supõe ver e ouvir o outro sem preconceitos, sem expectativas [...]”<sup>4</sup>.

Neste mesmo sentido, Alves (2013; 2016) aponta o aspecto prático desse amor, articulando-o ao ato de educar, pois, para a autora, ambos os termos implicam em se reconhecer o outro como legítimo outro no viver e conviver, legitimando-o em sua totalidade. Assim, o amor se faz condição essencial para que haja congruência e sinergia nas relações

<sup>4</sup> Os textos ora traduzidos foram originalmente escrito em Língua Espanhola.



entre os indivíduos e, por conseguinte, para que haja sociedade. Maturana (1997, p.185) endossa, dizendo:

O amor é a expressão de uma congruência biológica espontânea, e não tem justificação racional: o amor acontece porque acontece, e permanece enquanto permanece [...] Finalmente, o amor é a fonte da socialização humana, e não o resultado dela, e qualquer coisa que destrói o amor, qualquer coisa que destrói a congruência estrutural que ele implica, destrói a socialização. A socialização é o resultado do operar no amor, e ocorre somente no domínio em que o amor ocorre.

Os autores acima apresentados versam, em suas teorias, sobre a inclusão de crianças com autismo e logo arrazoar-se que esta inclusão necessita, através da afetividade, servir como uma ponte invisível entre o infinito de si mesma e o outro, desconhecido de si mesma. Havendo a necessidade de se estabelecer comportamentos comunicativos, ainda que não-verbais ou mediados por objetos de seu interesse, encontra-se, na atenção compartilhada, a ponte e o meio para se estabelecer estados afetivos intersubjetivos que possibilitem o crescimento de todos os atores envolvidos neste processo.

### **Intransponível**

*As atividades pensadas para Guilherme não poderiam contar com sua boa vontade, pois não havia boa vontade. Ele era como um passageiro à espera de seu trem, que se distrai olhando um caminho de formigas; essas formigas, porventura, são o nosso mundo. Olhos nas formigas, pensamento no trem.*

*Guilherme era, contudo, minha exclusiva responsabilidade, agora. Não de segunda a sexta-feira. Não no período matutino. Nosso desenvolvimento pessoal - meu e dele - estava estreitamente ligado a possibilidade de compreendê-lo, de transpor sua indiferença. Qual seria o caminho da sua atenção? Haveria, ali, reciprocidade? Na distância entre nós dois se esvaía qualquer afeto que eu lhe dirigisse.*

Maturana, (1994a, *apud* MELERO, 2012, p.18) pontua a afetividade entre o adulto - neste caso, o professor - e a criança com autismo, para o desenvolvimento de estratégias e oportunidades de acesso a atenção dessa criança, a partir das relações estabelecidas:

[...] compete ao professorado criar condições necessárias para que o alunado viva na biologia do amor, educando-se mutuamente, onde amor e conhecimento não são duas coisas alternativas, mas o amor é o fundamento da vida humana e o conhecimento é apenas um instrumento dela.

Nesses processos permeados de afeto, cujo objetivo é o desenvolvimento das crianças com autismo, o professor necessita aproximar-se de seus alunos, aprender a ouvi-los, dar abertura para as suas expressões, pois ainda que incompreensíveis, não são menos expressão, antes codificam desejos e inquietudes que serão atendidos ao passo em que a comunicação se estabelece, efetivamente. A afetividade é, muitas vezes, a única linguagem compreendida por ambos, o que a torna indispensável neste processo.

### **Particular**

*Numa proposta ousada, decidimos retirar Guilherme do espaço escolar por um dia; fomos ao Parque Municipal. Eu o vi livre, sem amarras, sem muros, sem as regras que normalmente despreza. Com os pés na terra, sua mente voou. O vento percorria seu corpo, do rosto ao mínimo dedo das mãos que, em forma de asas, faziam subir mais e mais seu imaginário avião. Talvez nem fosse um avião: ele mesmo, autônomo, voava sem permissão nem proibição, rumo ao meu desconhecido. Por um momento, seus olhos não são opacos porque seu mundo é perto do Sol. Por alguns momentos, Guilherme é feliz. Mas somente por alguns momentos, pois, como ele, o dia se vai: “Vamos, Guilherme? Chegou a hora...” Então não há reação. Já não há mais nada. Guilherme caminha rápido, cabeça baixa; seu coração, porém, continua a voar.*

O olhar do professor para o seu aluno é fundamental na construção de vínculos emocionais positivos, que contribuem para o sucesso da aprendizagem mútua. Através do olhar e escuta sensível, afetuosa, o professor auxilia na formação da estrutura sócio-afetiva, da subjetividade, intersubjetividade e do psiquismo do educando; possibilita o desenvolvimento de aprendizagens e expressão criativa, primorosos para re-significação de vínculos negativos. Pelo olhar do outro, a criança adquire condições de perceber-se como criadora de sua própria história de vida de modo ativo e interativo; tomando consciência das suas ações, constrói e reestrutura hipóteses, torna-se autor de si-mesmo.

### **Resoluto**

*Não havia visto, até ali, uma criança como Guilherme desfrutar aquele deleite. Não havia visto, até ali, uma criança como Guilherme poder desfrutar aquele deleite. Eu, pessoalmente, trouxe comigo, do Parque, uma sensação única. Não sei, ao certo, o que ele conservou dentro de si, mas chegou à escola com uma muda nas mãos.*

*Fomos plantá-la: um buraco na terra e ali, uma muda. Mas Guilherme não queria pá e ao invés disso usou as duas mãos. Cavar um buraco era como um sabor nunca antes provado! A terra entre os dedos que se esfregavam fazia daquele momento, eterno. E o “eterno enquanto dure” durou pouco; de repente, Guilherme cansou de se sujar: foi à torneira, lavou as mãos e voltou. Não parou; passaria por mim e iria a qualquer lugar, não o*

tivesse chamado: “Guilherme, vamos plantá-la! Vamos cuidar dela. A partir de hoje, eu cuido de você e você cuida dela, tá bom? Ela será o seu Guilherme.” – Um breve silêncio...

“Ela será o Guilherme...” – repetiu-me, ainda com os olhos distantes.

“Sim, ela será o seu Guilherme.” – talvez eu soubesse, desde o princípio, que analogias não eram o forte do meu pequeno amigo, que, conciso, despediu-se da muda: “Tchau, Guilherme. Eu quero ir pra sala de recursos, agora”. E deu as costas para a planta, depois de colocada a última camada de terra. Estava provado: não era só uma questão de des- envolver-se, mas de envolver-se completamente.

Quando há atenção compartilhada, a criança com autismo vai estabelecendo relações de afeto, construção e com o outro segue desenvolvendo referências sociais, parcerias e vínculos. Essa criança desenvolve, também, a capacidade de atribuir significados e reconhecer as pessoas que fazem parte de seu contexto mais próximo. Junto ao adulto ou a outro sujeito com quem já estabeleceu vínculo, ela é capaz de construir signos, atribuir significados a objetos representando o mundo de acordo com as atribuições dadas por si mesma ou pela sociedade.

Quando a criança atribui significados e compartilha a atenção com seus pares, estabelece laços intersubjetivos com o outro, cria e recria seu próprio mundo com novos sentidos; estabelecendo laços intersubjetivos, a criança será capaz de atuar no mundo, fazendo uso das palavras, das regras e das convenções sociais, pois essas também dependem do compartilhar das normas e das convenções de seu meio. Essas novas habilidades permitem, também, que a criança desenvolva autoconsciência à medida que seus vínculos amadurecem, empenhando-se, ao longo do tempo, em construir relações, tendo capacidade de reflexão sobre sua própria ação e comportamento.

### **In.tenso**

*Uma comunidade escolar que ignora o sentido real da palavra inclusão, dificilmente dará conta das especificidades de uma criança como Guilherme. Nela, ele será, para sempre, o coitadinho da escola, o que não entende, o que não sabe e nem precisa saber coisa alguma, o que está ali, mas não está. Ele não deve, mas pode machucar seus pares; não deve, mas pode tomar suas coisas violentamente; pode saltar no meio da roda de conversa e correr pela sala ou ampliar livremente seu tour<sup>5</sup> por toda a escola sem nenhuma intervenção. Afinal, ele é especial.*

*Meu relacionamento com Guilherme era embasado pelo acordo entre cavalheiros; sabíamos que qualquer que fosse a promessa, esta deveria ser cumprida. Certo dia, Guilherme quis fazer um acordo diferente, sem devolutiva; queria impor sua vontade. Insistia para jogar no meu celular, mas nem lhe ocorria cooperar com as atividades propostas. Estava calmo, porém resoluto em não participar da rotina naquele dia; nada o interessava e*

<sup>5</sup> Passeio.

*foi se irritando com meu protelar aos seus insistentes apelos pelo aparelho. Nesse dia, Guilherme conheceu uma palavra nova, uma nova expressão: o NÃO. Ver ali o objeto de seu desejo e não poder tocá-lo era algo novo. A própria situação de não-acordo era uma novidade para nós dois.*

*Olhos grandes, sobrancelhas grossas e, em alguns minutos começariam a surgir os primeiros gritos. Guilherme expunha com expertise seu *modus faciendi*<sup>6</sup>: era assim que brigava pelos seus objetivos. Era assim que colocava limite a sua doçura e abria espaço para uma agressividade até então, desconhecida. Seu belo sorriso, tão gentil, agora me oferecia dor: Urgh! Guilherme me mordeu. Era hora de guardá-lo de si mesmo e do risco que aquela fúria apresentava. Era hora do abraço mais apertado, mais demorado e não menos afetuoso. Não era só carinho, desta vez: Guilherme estava sendo contido. Precisava ser assim.*

*No abraço, lembrou-se da mãe, a quem chamava pelo nome. Lembrou-se do bebê em sua casa, das falas da TV, lembrou-se de si mesmo e chorou. Consolando-se, falava do desejo insaciado. “Calma, Guilherme” – ele repetia. “O professor vai dar o celular, não chora...”. Os minutos se arrastavam fazendo com que aqueles instantes parecessem longos dias; mas a ecolalia foi organizando seus pensamentos. Ainda no abraço, Guilherme parou e encontrou em meu ombro o seu esteio. Era ele de volta. Ambos relaxamos. Eu sorri.*

É necessário ouvir o grito que ecoa da alma do educando. É imprescindível a escuta sensível que ouve para além do dito, vê para além do exposto, que sente para além do palpável. Com atenção e conexão plenas, o educador poderá intervir, de modo que as crianças com autismo se conectem com o outro por meio do afeto e adentrem seu mundo, estabelecendo interações sociais e comportamentos fundamentais para seu crescimento e desenvolvimento. Para Melero (2011, p.18),

A educação, então, surge como esta transformação na convivência e a tarefa do educador é modular este espaço de convivência nos fazeres, sentidos e emoções dos meninos e meninas para que cheguem a ser seres humanos que se respeitem a si mesmos e aos outros através do respeito, a cooperação e a convivência.

Eis o compromisso da Educação e de seus agentes: transformar, modular, agir. Para isso, necessita educar seus sentidos a fim de perceber e tornar perceptíveis seus sentimentos, os propulsores verdadeiros de sua prática pedagógica; endossa o mesmo autor que “o mais importante é que a educação seja capaz de criar condições que permitam a cada um chegar a ser um cidadão ou uma cidadã culta, autônoma, responsável e, sobretudo, feliz” (*ibidem*).

### **Transitório**

*O querer bem não tem limite. Há quem diga que tudo suporta ou espera. E querer bem ao Guilherme é a certeza de uma longa espera. Talvez ele não chegue a compreender as*

---

<sup>6</sup>Modo de agir, de fazer.

*lógicas da sociedade, o caráter das pessoas ou o sexo dos anjos; não é isso que espero. Espero, mesmo, vê-lo apossado de sua independência, sua autonomia e dignidade e pensei que, para isso, algumas sementes deveriam ser plantadas depressa, para germinarem a tempo.*

*Dentre as rasas informações que recebi sobre Guilherme, quando cheguei na escola, essa era veraz: ele não se alimentava da merenda escolar. Num dia, dei-lhe da minha própria mão: nada. Noutro, troquei o cardápio: e nada. Troquei-lhe a mesa da refeição, a companhia, troquei-lhe o ambiente: nada. Troquei-lhe o copo escolar por um copo seu, único, particular. Guilherme entendeu que aquilo lhe pertencia e bebeu. E bebeu mais. Não como quem descobre o néctar ou tenta recuperar os que, antes, não havia bebido. Apenas bebeu como se fosse a primeira vez que lhe oferecessem e saciou-se. Ele parecia bem.*

*Outra informação sobre Guilherme me alertava: ele não vai ao banheiro. E não ia, de fato. Guilherme nutria um pavor ao banheiro que lhe assolava desde a porta. Sei que há uma explicação pra isso, não sei qual. A pia improvisada em um dos corredores do pátio passou a ser nossa referência de banheiro; era a pia de fora, como chamávamos; esta não lhe impunha o terror. Talvez, por meio dela, Guilherme entendesse não haver monstros ao toalete. Ali, lavávamos as mãos e o rosto. Eu estava convicto: as diferenças entre a pia de fora e a pia de dentro desapareceriam em algumas semanas.*

*Os mesmos passos que nos aproximavam do banheiro, o afastavam da insegurança e, num dia qualquer, entramos ali sem grandes esforços; de repente aquele ambiente não lhe inculcava mais a escuridão. Usamos a pia de dentro; Guilherme transpôs marcos fantasmas, molhou os pés, lavou a mão e o rosto e, desta vez, o medo. Eu lavei a alma.*

*Guilherme agora come. Guilherme agora vai ao banheiro. Desafiemos seus limites, e ele se colocou acima deles. Ele está bem e assim o quero sempre. Esse é o meu querer bem.*

O desenvolvimento, neste estudo, tem como alicerce a afetividade presente nas estruturas das relações estabelecidas. Ressalta-se que essa afetividade não é unilateral, sendo antes subjetiva e intersubjetiva, envolvendo todos os envolvidos nos processos educativos. De acordo com Maturana (1994, p.54 *apud* MELERO, 2011, p. 23), “aproximando-nos de suas emoções, nos aproximamos das nossas próprias. Ajudando-os a resolver suas palpitantes dores, intentamos desfazer as nossas.”

### **Enfim, Acessível.**

*As demais crianças nutrem carinho por Guilherme. Passaram a chamar-lhe pelo nome, defender-lhe dos mais violentos, explicando que Guilherme é uma criança especial. Nos recreios, avisam-no dos perigos e com alegria lhe oferecem o lanche outrora roubava. Guilherme agora pede, espera e, com alguma contrariedade, sobrevive a um “não” de seus colegas.*

*Aos poucos, deixa de ser “Guilherme – o doentinho” e passa a ser o Gui. Se, a priori<sup>7</sup>, Gui não conhecia o valor das convenções sociais nas relações, agora dava sinais de que compreendia a companhia humana, o compartilhamento. Algumas das atitudes que o afastavam das brincadeiras ou rodas de conversa, prejudicando sua interação e, conseqüentemente, sua aprendizagem, iam sendo extintas.*

<sup>7</sup> Definições dadas inicialmente.



*Já não mais pegava objetos das mãos de seus colegas sem pedir, não mais exagerava no abraço ou gritava muito perto do rosto deles. Seu nome passou a ser ouvido nas brincadeiras. Talvez ele não compreendesse os sentidos dessas brincadeiras e suas regras, mas estava ali. E corria, corria, corria... Seus braços novamente se transformavam em asas e agora, não estava só; outros voavam com ele. Tudo o que eu queria era que subissem juntos, que voassem juntos... E que chegassem juntos.*

Vygotsky em suas obras (1988; 1991) pontua o papel da interação, da construção das aprendizagens e da apropriação do saber da comunidade em que o sujeito está inserido. A relação entre homem e mundo é uma relação mediada; entre eles existem elementos que auxiliam o homem em suas atividades. O trabalho humano une a natureza ao homem e através das relações sociais criam-se a sua cultura e história, ou seja, o homem faz a cultura que o faz. Este pensamento corrobora com Melero (2012, p.22):

Se neste viver/conviver geramos uma cultura onde as emoções fundamentais são o amor, a ternura, a paciência etc. [...] geraremos uma cultura onde o respeito, a participação, a cooperação a autonomia e a consciência ecológica terão presença como algo espontâneo e desejável porque aprendemos vivendo-o e não o explicando [...]

Também Wallon (2007) aponta que as emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva que tem importante valor do desenvolvimento cognitivo-sócio afetivo do sujeito humano e no desenvolvimento das habilidades que o capacitam a viver em coletividade, a partir da compreensão das convenções sociais.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS**

Em reflexões finais, porém, inacabadas, percebe-se que ensino e aprendizagem não se constituem unilateralmente. Para que haja mudança de comportamento é necessário que haja, ainda que minimamente, vínculos, significados e afetos. Nos processos educativos é necessário que as palavras ditas e, mesmo as inauditas, se toquem, sejam sentidas e percebidas. Assim, haverá novas aprendizagens, desenvolvimento dos seres que se fazem no amor e pelo amor.

Sendo a educação um ato de construir saberes pelos caminhos do amor e cuidado, na e pela *con-vivência* afetiva, os atores são capazes de legitimar seu lugar de reconhecimento e aceitação do outro e, sobretudo, de si mesmos, construindo saberes que o farão sujeitos autores. De sua própria história, inclusive.



## REFERÊNCIAS

ALVES, M. D. F. **Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas: autoconhecimento e motivação.** Rio de Janeiro: WAK, 2016.

\_\_\_\_\_. **Construindo Cenários e Estratégias de Aprendizagem Integradoras (inclusivas).** 276pp. Tese [Doutorado] – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

\_\_\_\_\_. **De professor a educador.** Contribuições da Psicopedagogia: ressignificar os valores e despertar a autoria. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2015.

CUNHA, A. E. **AFETO E APRENDIZAGEM - Relação de amorosidade e saber na prática pedagógica.** Rio de Janeiro: WAK, 2008.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis, RJ ; Vozes, 1995.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

MATURANA, H, YANEZ, X. D. **Habitar humano em seis Ensaio de biologia-cultural.** São Paulo: Palas Athena, 2009.

MATURANA, H.; VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano.** São Paulo: Palas Athena, 2004.

MELERO, M. L. Diversas miradas: democracia Del amor. **Revista interuniversitaria de formación Del profesorado, n. 74.** (2012), p. 17-52. Zaragoza, España.

VYGOTSKY, L. - **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. **A Evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A ARTE DE ENSINAR E O FAZER COTIDIANO

Polyana Marques Lima RODRIGUES<sup>1</sup>  
Willams dos Santos Rodrigues LIMA<sup>2</sup>  
Maria Aparecida Pereira VIANA<sup>3</sup>

### Resumo:

Este artigo apresenta resultados adquiridos por meio do Estágio Supervisionado da Universidade Federal de Alagoas, tendo como foco principal, a formação continuada de professores de uma Escola de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal do Estado de Alagoas. Esta pesquisa teve como objetivo apresentar propostas de formação, bem como refletir sobre a importância da formação continuada e as práticas diárias dos professores da Educação Básica. A metodologia está baseada na pesquisa qualitativa, com abordagem na pesquisa-ação, fundamentada em CHIZZOTTI (2010). Apresenta, ainda, possibilidades de como trabalhar os conteúdos curriculares por meio de jogos, tratados neste trabalho, como jogos educativos por se tratarem de relações com esses conteúdos, facilitando o processo ensino-aprendizagem. Os resultados tem mostrado a importância da formação continuada dos professores da Rede Pública, proporcionando uma visão mais íntima da realidade educacional, bem como do processo ensino-aprendizagem.

28

**Palavras-chave:** Educação; Formação continuada; Práticas diárias do professor.

### INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados de pesquisa, obtidos a partir das experiências vivenciadas durante a Formação Continuada de professores da educação básica fundamental, da Rede Pública Municipal do Estado de Alagoas. O interesse em proporcionar e retratar uma Formação Continuada para os Professores, que permitisse a reflexão sobre o cotidiano desses profissionais, ressaltando os

---

<sup>1</sup> Pedagoga pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Email: poly90lima@hotmail.com

<sup>2</sup> Pedagogo pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Email: willams.rodrigues@hotmail.com

<sup>3</sup> Doutora em Educação: Currículo (PUC-SP, 2013), Mestre em Educação (UFAL, 2003), Especialização em Educação a Distância com ênfase na Docência e na Tutoria em EAD (PUC-RS, 2013), Licenciada em Pedagogia Licenciatura Plena (UFAL, 1982). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas. Email: vianamota@gmail.com

desafios e novas possibilidades metodológicas, surgiu a partir do levantamento realizado nesta instituição escolar sobre as reais necessidades encaradas pelo corpo docente.

Mesmo os professores sendo capazes, instruídos e dedicados, muitas vezes, em seu ambiente de trabalho, se sentem impossibilitados em despertar a curiosidade de seus alunos e fazer com que mantenham atenção em suas aulas, ter o controle sobre a turma, tornar as aulas mais interessantes, com propostas inovadoras. Contudo, essas situações descritas podem causar, ao docente, muito desânimo e/ou a falta de estímulos necessários para planejar devidos conteúdos escolares e, dessa forma, muitos se sentem desmotivados a continuar no desenvolvimento de seu ofício.

Diante desses conflitos, a ação interventora foi voltado à formação continuada de professores da primeira etapa do ensino fundamental da rede pública municipal de Maceió. E assim, partindo do pressuposto que muitos podem ser os aspectos formativos, este delimitou-se numa abordagem metodológica enfocando o cotidiano, desses profissionais, na sala de aula, no sentido de refletir e compreender os desafios enfrentados dentro das suas realidades e contribuir com novas possibilidades de realização de atividades, contribuindo para o processo ensino-aprendizagem.

A partir dos pressupostos da pesquisa, algumas questões puderam ser problematizadas. Neste sentido, o que fazer diante de tantos problemas inseridos nos espaços escolares, uma vez que as responsabilidades sociais e educacionais são jogadas dos professores? Como podem ser revertidos, em novas possibilidades, os problemas enfrentados pelos professores nos dias atuais? Como devolver a autoconfiança e a motivação desse profissional, no exercício de suas funções pedagógicas? Como tornar a sala de aula em um ambiente mais agradável e aceito pelos alunos?

O processo metodológico desse estudo foi fundamentado na pesquisa qualitativa, com abordagem da pesquisa-ação, baseados em (CHIZZOTTI, 2010). Nesse contexto, este estudo está organizado por um referencial teórico que apresentam estudos sobre o ser professor, dos significados da ação, bem como das práticas educativas, apresentando questões necessária, aos professores. Nesse sentido, autores como: Delors (2003); Freire (1996); Pereira (2011); Mali (2013); Peres Et All (2013); Wengzynski e Tozetto (2012); entre outros autores que tratam sobre as relações interpessoais e de trabalho, o contexto escolar, a identidade profissional do professor e, ainda, a formação continuada e a importância do trabalho por meio de novas estratégias metodológicas.

Contudo, pretendemos, com esta pesquisa, não esgotar este estudo mas, favorecer para que este seja o início de novos estudos a respeito da formação contínua dos professores, sabendo que muitos obstáculos são postos no caminho desses profissionais.

## A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Sabemos que em sua formação inicial, o professor não se detém de todos os saberes necessários para que atenda todas as necessidades de uma sala de aula, pois esta muda de acordo com cada realidade, e com isso, é necessário que o/a professor/a permaneça estudando, realizando uma formação continuada a fim de (re)aprender, ou (re)significar suas práticas diárias, buscando aprimorar seus conhecimentos e suas práticas. Desta maneira Delors coloca que:

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160)

30

Assim, ainda em acordo com Delors, (2003, p. 159), ao tratar do professor e seu fazer explicita que “para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como autoridade, paciência e humildade [...]. Melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve, pois ser uma prioridade em todos os países.” Partindo dessa afirmação podemos compreender que para bem realizar suas atividades é necessário que busque novas formas de trabalhar conteúdos, assim, podendo tornar o cotidiano mais leve.

Em consonância a isso Freire, (1996, p. 43), afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim, é necessário que os docentes saiam do dito comodismo de uma prática constante e imutável, e (re)planejem suas ações dentro da sala de aula para que alcance melhor os educandos.

Assim, continua Freire, (1996, p. 44), em relação a posição e aceitação dos educadores, colocando que “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me [...]”, o que o autor nos

diz é que existe a necessidade que o/a professor/a reconheça o que pode não estar dando certo em sua prática, de maneira a conseguir se transformar nesse eixo.

Para tanto, faz-se necessário que estes sujeitos formadores, reconheçam e internalizem em si a importância e a proporção que atinge o seu papel na vida dos sujeitos em formação, para que também se sintam tanto mais motivados na realização das atividades que lhe competem. E reconhecendo tal importância, na realização deste estudo, compreendemos que os educadores são imprescindíveis na sociedade e assumem um papel que, de acordo com Soares e Pinto, (2001, p. 7) “[...] será de incentivador, facilitador, mediador das idéias apresentadas pelos alunos, de modo que estas sejam produtivas, levando os alunos a pensarem e a gerarem seus próprios conhecimentos”.

Neste sentido, o professor necessita ter ciência de que o seu saber não é totalizado e que os alunos trazem para a sala de aula saberes prévios. O que o professor precisa é saber que em sua prática é necessário explorar a bagagem do seu alunado, pois eles tem conhecimentos que precisam apenas ser aperfeiçoado. Se propondo e se flexibilizando para modificar suas práticas metodológicas.

Podemos então colocar algumas questões para refletir: o que fazer diante de tantos problemas inseridos nos espaços escolares, uma vez que as responsabilidades são jogadas nas mãos dos professores? Como podem ser revertidos em novas possibilidades esses problemas enfrentados por nossos professores nos dias atuais? Aqui, Pereira (2011, p. 69), destaca que,

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos.

E por ser, então, uma tarefa complexa, precisa se realizar de maneira saudável para que não seja circundada por prejuízos tanto para os educadores, como para os educandos. Assim o uso de jogos como recurso metodológico, pode tornar a prática um tanto mais leve e possibilitar uma melhor aprendizagem para aqueles alunos com maior dificuldade de aprendizagem pelo método tradicional.

Pois, de acordo com Delors, (2003) a partir desses pressupostos,

Os professores são também afetados por esta necessidade de atualização de conhecimentos e competências. A sua vida profissional deve organizar-se de modo que tenham oportunidade, ou antes, se sintam obrigados a aperfeiçoar sua arte, e beneficiar-se de experiências vividas em diversos níveis da vida econômica, social e cultural. (DELORS, 2003, p. 166).

Assim, mais uma vez, fica destacada a importância de os professores permanecerem em formação contínua para que aperfeiçoem suas práticas pedagógicas, e que não as tornem tão monótonas e cansativas para ambas partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

## O CONTEXTO ESCOLAR E A REALIDADE SOCIAL ATUAL

Em nossos dias atuais sabemos que a escola tem um papel muito importante na formação dos cidadãos, que por ela transitam. Em contrapartida, não cabe somente a escola esse papel, pois à família, bem como à comunidade, também pertence esse dever, como contribuição e auxílio no desenvolvimento social de cada indivíduo que passa uma boa parte de sua vida inserida no ambiente escolar.

Do ponto de vista de Silva, (s.d. p.2) “A escola tem o papel de ensinar juntamente com a comunidade e formar para a cidadania e instruir o indivíduo sobre seus direitos e deveres como parte integrante da sociedade favorecendo a participação dos alunos em relações sociais”. Com isso, resta, então, que a escola juntamente com toda a comunidade escolar busque conhecer o contexto escolar, e ainda, a realidade social desses indivíduos, para que juntos possam desenvolver habilidades e colaboração na formação de seus alunos.

No entanto, este pode ser o grande drama da realidade escolar, tendo em vista, pois, a dificuldade em unir escola, família e comunidade. Fator este, que causa a sobrecarga funcional do ambiente escolar e dos sujeitos que realizam a formação de crianças e jovens. Assim, professores e coordenadores tem que lidar diariamente com as mais diversificadas situações devido a ausência formativa fora do espaço escolar, e mais ainda, os valores invertidos que a realidade social oferece. Diante desse conflito,

Se desejamos ser uma sociedade de pessoas livres e iguais, autoras das normas que regulam nossas vidas, possuímos uma educação igualitária, humana, justa, ética, crítica e criativa, devemos nos atentar que sem voz, sem linguagem, sem comunicação não existe pensamento, e com isso não existe sociedade e cidadão emancipado (GONDIM, s.d. p.1).



Com isso, fica claro que para uma educação de qualidade será preciso mudar essa realidade atual em que a escola se encontra. Se quisermos obter resultados positivos, muita coisa, ainda, precisa mudar nas escolas, como por exemplo, se queremos uma escola e/ou uma educação de cunho igualitário, será preciso permitir que todos os atores envolvidos tenham voz e vez dentro e fora do âmbito educacional. Em outras palavras, é por meio da permissão da linguagem (fala) de todos os atores é que conseguiremos ouvir o outro e com isso, procurar mudanças, para entendermos o contexto social da escola de uma forma geral.

Ainda em relação a esse contexto, Silva, (s.d. p.3) destaca que “a função da escola não é apenas ensinar, mas levar seus alunos ao reino da contemplação do saber”. E acrescenta,

A escola deve encarar as seguintes demandas sociais: Aprimorar o aluno como pessoa; Uma escola democrática; Preparar o aluno para o exercício da cidadania; Qualificar o aluno para progredir no mundo do trabalho; A articulação da escola com a família; Solidariedade Humana; Respeitar as diferenças, Tolerância recíproca e Zelar pela aprendizagem do aluno (SILVA, s.d. p.3).

Vista desse ângulo, sabemos a grande importância que a escola tem para a vida de seus atores. Assim, a escola e os seus professores devem estar preparados para proporcionar, bem como atender todos os requisitos citados, afim de preparar seus alunos para o exercício da cidadania de forma geral.

## **IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR**

A educação, como sabemos, sempre foi e permanecerá sendo um importante caminho para a formação dos indivíduos, preparando-o para o convívio social, bem como para que estes indivíduos possam enfrentar os problemas que a cada dia a sociedade está a oferecer. Assim, essa importância não poderá, jamais ser esquecida, quando nos referirmos, também, a formação do professor, e ainda, a formação de sua identidade profissional.

Desse modo, compreendemos que a formação do professor, seja ela inicial ou continuada, é fundamental para o bom exercício da profissão, são saberes históricos, teóricos e práticos que fomentam a atuação destes profissionais. De forma concomitante a esta formação, está a construção e a definição da sua identidade profissional, mas como construir essa identidade? Pimenta, (1996, p.

76) nos diz que “Uma identidade profissional se constrói, pois a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições”.

Nesse contexto, o professor, ao conceber que a profissão tem suma importância na formação de uma sociedade, constrói sua identidade profissional, no entanto se faz necessário, também, rever os significados e as tradições que a profissão traz consigo ao longo de sua história tendo em vista que a profissão docente deve sofrer alteração a partir do momento e que a sociedade muda, ou ainda, de acordo com cada sociedade em que atua, para tanto as relações construídas dentro do ambiente de trabalho também exerce importância na construção dessa identidade. Assim, Pimenta, (1996), continua tratando sobre a identidade profissional, expondo que a mesma:

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1996, p. 76).

34

Vimos portanto, que são muitos os fatores que influenciam a definição da identidade profissional do professor, tendo em vista que devemos considerar a questão da autonomia na realização das suas atividades, da relação que se constrói nos grupos em que se envolve, e de outro ponto de vista, considerando sua história particular como influente em sua vida profissional. Portanto, podemos concluir de tais questões que o professor na construção de sua identidade há que ser um sujeito reflexivo de suas práticas.

Tendo claros estes apontamentos, tudo indica que na construção da identidade é preciso a reflexão, que por sua vez, leva a mudanças de teorias e práticas, assim Elias e Oliveira, (2007, p. 94) colocam que “essa formação constitui, enfim, um espaço para reflexão sobre a prática docente, onde o professor deve questionar os seus fundamentos e promover avanços na aprendizagem dos alunos, fortalecendo sua identidade profissional”. Assim, portanto, é necessário ter ciência de que a sua identidade profissional, bem como os saberes adquiridos não são imutáveis, mas sempre repensados de acordo com as necessidades da sociedade.

## **PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: AÇÃO FORMATIVA**

Para a realização deste trabalho, foi necessário previamente fazer uma pesquisa para que fosse possível conhecer o *locus*, bem como os sujeitos que estariam envolvidos na ação proposta. Neste sentido, esta foi uma pesquisa qualitativa, pois de acordo com Chizzotti, (2010, p. 221) “O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível [...]”, ou seja, o processo que se fez anteriormente à ação em si, com a busca de informações, a compreensão do contexto em que se encontra o campo da pesquisa.

A partir desses pressupostos, é possível saber que este tipo de pesquisa traz consigo diversas abordagens ou tendências que podem ser utilizadas para a realização da pesquisa, pois segundo Chizzotti (2010, p. 223) “[...] podem também ser designadas pelo tipo de pesquisa: pesquisa etnográfica, participante, pesquisa-ação, história de vida, etc.”. Com isso é possível ter que esta pesquisa foi do tipo pesquisa-ação, pois este tipo de pesquisa permite que o pesquisador intervenha em uma problemática a partir de uma ação planejada, e desta forma nesta pesquisa foi realizado um estudo prévio e, após o reconhecimento de uma problemática, foi realizada uma ação com os sujeitos interessados.

Apoiada em tais perspectivas, esta pesquisa realizou-se apoiada com instrumentos possíveis, como a aplicação de questionário estruturado e diálogo aberto com membros da instituição campo de estágio, pois de acordo com Chizzotti (2010, p. 140), o pesquisador “[...] Recorre, para isso, a múltiplas fontes de coletas de informações, como documentos, cartas, relatórios, entrevistas, história de vida, observação participante, pesquisa de campo, recursos áudio visuais.”. Assim, os instrumentos utilizados nesta pesquisa, se deu, *a priori*, por via de observação e diálogo ou entrevista com alguns sujeitos envolvidos.

A pesquisa contou com a participação de 13 (treze) profissionais da educação, entre eles, 11 (onze) professoras que atuam desenvolvendo atividades do 1º ao 5º ano, em uma Escola de Ensino Fundamental, da Rede Municipal do Estado de Alagoas, 1 (uma) coordenadora e 1 (uma) diretora. Nesse sentido, todas as ações foram, do início ao fim, desenvolvidas com estes sujeitos.

A realização de toda ação se deu na mesma escola campo da observação, especificamente no auditório que foi preparado previamente, para que pudesse ser um ambiente agradável para permanecer por 4 horas, numa manhã de sábado. O local foi decorado com cartazes temáticos relacionados as atividades que seriam realizadas e já indicando o que aconteceria, e também com alguns itens simplesmente decorativo (nuvens, notas musicais e bolinhas - confeccionados em

papeis coloridos - e dispostos pendurados por náilon no teto), como mostra a figura 1 abaixo, para que pudesse transmitir leveza e um momento diferencial daquele já tido como rotina na vida dessas profissionais.



Figura 1 – Auditório da Escola organizado para a formação.

Fonte: Autoria própria, (2015)

Diante desses aspectos, a ação interventora consistiu-se em realizar uma formação continuada com os professores da escola, dando ênfase ao que chamamos de “motivação profissional”, bem como as questões metodológicas aplicadas no cotidiano educacional. Nesse contexto, denominamos a ação temática: “A ARTE DE ENSINAR E O FAZER COTIDIANO”, que se dividiu em 5 sessões, para uma melhor organização das atividades, no desenvolvimento da formação. As sessões se dividiram em: Palestra inicial com leitura de textos reflexivos; realização de dinâmicas; apresentação de jogos como auxílio nos recursos metodológicos; a realização de um momento de musicoterapia e, por fim, um momento avaliativo de toda a ação/formação desenvolvida.

As primeiras atividades desenvolvidas se deram a partir de duas palestras que tiveram como tema central “A ARTE DE ENSINAR”, com base nas leituras de dois textos (*Mudanças na estratégia, e O que os professores fazem*) que se referiam a situações e possíveis possibilidades de resolução dos problemas enfrentados pelos professores. Assim, serão expostos, a seguir, os fragmentos desses textos para uma possível compreensão dos leitores, sobre o que foi tratado no desenvolvimento desta formação.

Desta forma, o primeiro fragmento se trata do texto “Mudanças na estratégia<sup>4</sup>” que refere-se a seguinte questão:

Conta-se que havia um cego sentado numa calçada, em Paris, com um boné a seus pés e um pedaço de madeira com o seguinte pedido, escrito com giz branco: "por favor, ajude-me, sou cego". Um publicitário, da área de criação, passou por ali, parou e viu umas poucas moedas no boné. Sem pedir licença, pegou o cartaz, virou-o, pegou o giz e escreveu outro anúncio. Voltou a colocar o pedaço de madeira no mesmo lugar e foi embora [...] (Autor desconhecido).

Foram trabalhados, com este texto, aspectos relacionados ao trabalho docente e as dificuldades enfrentadas no dia a dia educacional, tratando, ainda, das possibilidades de como enfrentar as dificuldades da rotina de aulas no processo ensino-aprendizagem.

Outro fragmento de texto disponibilizado no encontro foi “O que os professores fazem” de Taylor Mali (2013), como proposta de fazer os participantes refletirem sobre suas práticas docentes. Desta forma o autor retrata uma situação vivenciada por ele junto com seus amigos. Segue-se, então:

Ele diz que a grande questão é: O que um aluno vai aprender com alguém cuja melhor opção na vida foi ser professor? Ele comenta com os indivíduos do jantar que é verdade o que dizem sobre os professores: Quem sabe faz; quem não sabe ensina [...]. Olhe, deixe-me explicar direitinho, para você entender que estou dizendo a verdade: sabe o que os professores fazem? Os professores fazem a diferença! E você? (MALI, 2013, p. 7).

Nesta sessão, proporcionamos momentos de leitura grupal, no qual os professores leram alguns trechos dos textos e, logo após, começamos a fazer relações, a partir dos textos lidos, com o dia a dia de cada profissional em sua sala de aula, onde os problemas normalmente acontecem. Problemas esses, a falta de interação e de participação dos alunos com os conteúdos aplicados, bem como a falta de estímulo e as dificuldades dos professores em desenvolver suas atividades docentes, diante de tais situações.

No entanto, este momento foi de muita concentração, participação e emoção por partes dos sujeitos envolvidos, pois a cada fala, os professores iam percebendo que não basta detectar os problemas, mas que eles podem e/ou devem buscar mudanças nas estratégias de ensino para que os alunos possam estabelecer relações afetivas e de aprendizagem.

<sup>4</sup> Texto completo, disponível em: <http://www.blog.markentista.com.br/2008/07/cego-em-paris.html>.

A segunda sessão ocorreu por meio de uma sequência de dinâmicas, propondo momentos de descontração e muito aprendizado a respeito das situações vivenciadas pelos profissionais no dia-a-dia escolar bem como a importância do trabalho colaborativo. Assim, dinâmicas como: (*O Presente; Dos Pares; Das Bexigas e; Do Desafio*) foram propostas justamente para mostrar que é possível mudar as estratégias de comportamento, entre os próprios professores, que muitas vezes passam por certas dificuldades, mas não se abrem com os colegas a fim de procurar novas soluções de metodologias no convívio entre os companheiros de profissão e no próprio método de ensino-aprendizagem.

As participações nas dinâmicas foram intensas por parte das professoras. Assim, ao final de cada dinâmica, as professoras faziam alguns comentários referentes aos aprendizados por meio de cada participação. Desta forma, a *Dinâmica do Presente* é um trabalho muito interessante para ressaltar as qualidades de cada participante envolvido no grupo, neste caso, as professoras, dando oportunidade do reconhecimento de certos sentimentos, e causando um impacto muito interessante entre elas.

Em seguida, a *Dinâmica dos Pares*, foram distribuídas tiras de papéis enumeradas, com frases que se completariam, dando o sentido principal da proposta, com o intuito de demonstrar que essas professoras não estavam sozinhas nesta caminhada, enquanto profissionais da educação. Contudo, cada participante fazia a leitura da primeira parte da frase e a outra pessoa, o seu par, fazia a leitura de complemento da frase, mostrando que não estariam sozinhas e que juntas, poderiam buscar possibilidades e novas estratégias de mudanças no desenvolver pedagógico dentro do âmbito educacional.

A terceira dinâmica, intitulada de “*Dinâmica das Bexigas*”, teve como objetivo principal mostrar, aquelas professoras, que na carreira docente nem sempre os caminhos são fáceis, aliás quase nunca os são. Entretanto, se precisarem da ajuda do outras pessoas não podem se calar, pois a procura desse outro é de suma importância para tentar amenizar e resolver tais dificuldades e/ou problemas enfrentados na escola, mas, principalmente, dentro da sala de aula.

Nesse sentido, cada participante ganhou uma bexiga, vazia e com uma palavra dentro de cada uma. Estas palavras se referiam as qualidades e atitudes que os professores deveriam ter no momento de suas aulas, os auxiliando no trabalho docente. Os participantes encheram suas bexigas e começaram a jogá-las para o alto, misturando umas com as outras, enquanto isso, os aplicadores da dinâmica, iam conversando a respeito dessas qualidades e atitudes. Ao final, cada um teve que



pegar uma bexiga e estourá-la, para pegar o papel que estava dentro deles. Cada um, por vez, realizou a leitura da qualidade a qual teria pego. A partir de então, as professoras fizeram comentários que enriquecessem o seu trabalho docente e de suas colegas de profissão, mostrando, mais uma vez, a importância do trabalho em grupo e colaborativo.

A dinâmica seguinte chamou-se “*Dinâmica do Desafio*”, onde foi dada uma caixa, ao grupo, com um suposto desafio a ser realizado, uma suposta dificuldade a ser cumprida pelos participantes. Porém, dentro dessa caixa tinha bombons, mas, os participantes não sabiam o que teria dentro dela. Assim, ao som de uma música, a caixa ia passando de mão em mão até a música parar. Quando a música parava, os aplicadores da dinâmica faziam perguntas do tipo “Cuidado, pense direito, vai abrir ou vai passar para outra pessoa”? Diante disso, quem estivesse com a caixa decidiria o que fazer e, se não abrisse, a caixa seria passada para outra pessoa e a música voltaria a tocar dando continuidade.

O objetivo principal desta dinâmica foi mostrar a cada participante, a importância de perceber o quanto a carreira docente é cheia de desafios, e que estes, muitas vezes, causam medo no desenvolver de algumas atividades. A partir desta dinâmica foi possível observar como as pessoas têm pressa de passar a caixa - suposto desafio - para o outro, mas o que se deve ter mesmo é coragem de enfrentar os desafios da vida, social e profissional, pois por mais difícil que sejam os desafios e/ou problemas encontrados na carreira docente, ao final podemos ter uma feliz surpresa/vitória se buscarmos a ajuda dos nossos colegas de trabalho.

É importante salientar que ao fim das dinâmicas foi possível estabelecer relações, com o trabalho docente desenvolvido por cada uma das professoras, possibilitando, mudanças nas metodologias utilizadas em sala de aula. Após a execução de todas essas dinâmicas, foi realizado um lanche coletivo, bem como um intervalo nas atividades. Logo em seguida, demos continuidade ao segundo momento de formação continuada para aquelas profissionais, docentes da educação básica.

A terceira sessão dessa formação ocorreu com a apresentação de jogos, referentes a algumas disciplinas, mostrando, a importância de trabalhar os conteúdos curriculares de forma diversificada e divertida, facilitando, desta maneira, o processo ensino-aprendizagem. Desta maneira, apresentamos uma sequência de jogos, possibilitando, as professoras, estratégias didáticas para trabalhar e auxiliar os conteúdos curriculares em sala de aula.

Assim, os jogos propostos foram desenvolvidos para trabalhar os conteúdos nas referidas disciplinas: (Língua Portuguesa: Palavras Cruzadas; Matemática: Bingo dos Sólidos Geométricos; Ciências: Trilha dos Vertebrados; Geografia: Adivinha o quê?). Como mostra a figura 2, abaixo, alguns desses jogos confeccionados.



Figura 2 – Jogos utilizados para a formação, Geografia, Português, Ciências.

Fonte: Autoria própria, (2015)

As professoras tiveram a oportunidade de (re)conhecer maneiras diferenciadas de possibilitar a aprendizagem de seus alunos por meio de jogos, que podemos até chamá-los de jogos educativos, pois, o intuito dessas alternativas é realmente auxiliar os professores em suas aulas, mas, com foco principal, como já mencionado, a aprendizagem dos alunos envolvidos no processo de formação educacional.

Dando continuidade a formação, a quarta sessão aconteceu com a realização de um momento de musicoterapia. As professoras se desprenderam e entraram no ritmo do momento. Desta forma, foi explicada como se daria a realização desta atividade e qual seria o intuito da mesma. Portanto, foram expostos, papéis no chão da sala, com alguns trechos de músicas, nas quais, as participantes deveriam ouvir perguntas relacionadas ao trabalho do professor, em sala de aula e, como agir com alunos no dia-a-dia pedagógico. Como respostas as tais perguntas, o grupo teria que procurar, em meio às frases do chão, qual a frase que responderia a pergunta feita inicialmente. Ao final, o grupo saberia se tinham acertado cada etapa, desta dinâmica, cantando as referidas músicas propostas.

A quinta e última sessão, se deu com a avaliação das professoras para cada etapa da formação. Diante disso, ficou disponível a cada professor participante, um espaço para que se pronunciassem a respeito de todas as ações propostas no momento dessa formação continuada. Neste momento, cada uma se pronunciou, e destacou a importância de cada uma das etapas desenvolvidas. A avaliação desta sessão se deu, também, por meio de uma dinâmica, utilizando fósforos. Assim, cada participante teve a oportunidade de falar enquanto o fósforo estivesse aceso, avaliando, de forma geral, todos os momentos praticados, bem como os aprendizados para a sua profissão docente.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A formação continuada de professores se torna uma importante estratégia para contribuir com o processo de formação e oportuniza aprendizados referentes as metodologias educacionais, bem como aos procedimentos obtidos para as práticas desenvolvidas em sala de aula e em sociedade. Assim, nesse processo de formação, os professores buscam, cada vez mais, oportunidades de novas estratégias de ensino. Do ponto de vista de Wengzynski e Tozetto (2012, p. 4),

O professor enquanto sujeito do contexto educativo, cujas ações são tomadas de maneira intencional é formado em consonância com os objetivos postos pela sociedade e estas demandam as práticas as quais esses professores serão portadores. Uma realidade a ser transformada acontece por meio das ações que os docentes realizam em educação manifestando-se e transformando o que acontece a sua volta.

Nesse sentido, destacando os primeiros aspectos trabalhados na formação continuada das professoras foi concebido um ambiente agradável em que se realizou a ação, pois, tivemos a preocupação de não deixar o ambiente no marasmo rotineiro da escola, como mostra a figura 3:



Figura 3 – Organização da sala para a formação.

Fonte: Autoria própria, (2015)

A decoração da sala, como cartão de entrada, logo proporcionou maior ânimo para aquelas professoras em participar da formação. Isso pode ser percebido por meio do relato da professora que lá estava.

*Cheguei aqui, não vou mentir, eu cheguei me arrastando [...] mas, quando cheguei aqui que coloquei os pés naquela porta que já olhei o colorido da sala, a forma como vocês receberam a gente, eu já vi que o negócio ia acontecer (P.1).*

*[...] a gente percebe o carinho de vocês, a decoração foi linda, assim que a gente chegou já teve aquela coisa assim (P.3).*

Percebe-se, assim que a organização de um ambiente para uma formação de professores, diferenciados de sua rotina, exerce grande influência no desenvolvimento, participação e aprendizado, pois, oferece estímulos visuais, que influenciam a busca de novas estratégias metodológicas. Nesse sentido,

O profissional prático reflexivo consegue superar a rotinização de suas ações refletindo sobre as mesmas antes, durante e após executá-las. Ao se deparar com situações de incertezas, contextualizadas e únicas, esse profissional recorre à investigação como forma de decidir e intervir (PERES et all, 2013, p. 291).

Importante salientar que, por estes motivos, se torna necessário promover uma parada na rotina diária da sala de aula para que sejam realizados momentos de formação, como os propostos no desenvolvimento destas atividades. Dessa forma, por meio das atividades realizadas nesse

encontro, foram proporcionados, aquelas professoras, momentos de buscas e incentivos, bem como a possibilidade de reconhecerem estratégias metodológicas para trabalharem com seus alunos. Sobre esses aspectos, ressaltamos, ainda, a fala de uma das professoras, que se colocou, dizendo que esses momentos desenvolvidos no percurso da formação,

*[...] Trouxeram falas bem pertinentes, isso de certa maneira, renova essa questão da esperança, né [...] que realmente enquanto docentes, enquanto educadores, profissionais da educação, nós não podemos perder essa vontade, essa esperança, porque escolhemos essa profissão. Então, esse momento foi essencial (P.2).*

No que diz respeito a questão é possível perceber que proporcionar um momento para que os professores que atuam na sala de aula, durante anos, possam refletir sobre o que eles realmente precisam ser na vida das crianças que, de certa maneira, dependem deles para aprender tantas coisas, e, que transmitem a eles um ânimo renovado e uma nova inspiração social e educacional.

Do ponto de vista de Wengzynski e Tozetto (2012, p. 4),

A formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva. A partir dessa perspectiva, a formação continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças.

43

À medida em que a formação continuada se torna um ponto crucial para a busca de novos conhecimentos e metodologias para facilitar o processo ensino-aprendizagem, o planejamento de cada etapa desta intervenção foi decisiva, para saber exatamente o que realizar com aquelas professoras. As dinâmicas que cabiam realizar, os jogos educativos apresentados como aparatos metodológicos, foram muito importantes para mostrar que estes meios são essenciais para promover, aos professores, novas maneiras de ensinar e, aos alunos, novas formas de aprender. E, assim, sobre tais realizações, a professora destaca:

*Vocês trouxeram bastante novidades, novidades e, é... eu acho que o professor precisa disso, precisa de ver as dinâmicas, de ver os jogos, como é que funciona. Enfim ele precisa de ver novos modelos para continuar, para seguir. A prática mesmo... a teoria e a prática tem que andar juntas, é isso que o professor que já tá na sala de aula como nós, precisa. Então assim, foi maravilhosa a formação de vocês. (P.4).*

Ainda em relação a tais aspectos, porém dando ênfase à parte das dinâmicas realizadas, outra participante da formação declarou:

*Realmente vocês estão de parabéns pela realização [...] nós já passamos por essa experiência. E assim, gostei das dinâmicas, apesar de conhecê-las todas, mas a maneira que vocês passaram, pra mim foi um novo aprendizado (P.7).*

Então, para nós foi possível perceber que mesmos que tenhamos apresentado coisas que elas já (re)conhecessem ou já tivessem realizado em outras formações, houve algum diferencial para elas, talvez pelo momento em que se encontram, talvez pelo período do ano, uma vez que se aproximava do final do ano letivo, bem como as dificuldades enfrentadas, estas são algumas hipóteses para considerar a satisfação dessas profissionais por ter participado do momento de formação. Dessa maneira, devemos estar cientes de que seja qual for o nível de formação (inicial ou continuada), “devem propor valores específicos para a obtenção de uma verdadeira formação crítico-reflexiva que se reverte em ações críticas e reflexivas” (PERES, Et All, 2013, p. 292).

Importante ressaltar a fala de outra professora participante, ao fazer uma declaração a respeito do sentimento enquanto professora que já está atuando, na área educacional há muito tempo e sobre questões que dão tanto desânimo e desmotivação, deixando, dessa maneira, uma mensagem a todos que participaram daquela formação continuada:

*Bom, eu estou muito satisfeita, tanto quanto as demais colegas pelo trabalho de vocês. Bem, nós que estamos atuando, que somos mais veteranas [...] nós temos um recalque por conta de que começamos assim (apontando para nós estagiários), e hoje nos transformamos assim tristes, e [...] angustiadas mesmo [...] mas essa angústia não é por conta do trabalho, porque quando você pensa que “eu estou formando alguém”, isso já lhe engrandece, mas assim [...] a falta de trato como vem sendo a educação nesse país, lamentavelmente. E as vezes a gente, quando alguém diz “olha, ninguém mais quer ser professor”, a gente diz “bem feito!”. Mas aqui, vendo vocês, eu acendo essa chama e parabéns por vocês darem continuidade ao nosso trabalho. Não deixem essa chama apagar porque o mundo precisa de professores, mestres. E essas crianças semi-abandonadas por essas famílias carentes, elas precisam muito mais da nossa experiência, da nossa atitude e do nosso trabalho. (P.6).*

A partir desse relato, é possível perceber que a desmotivação não é por qualquer razão, mas por uma questão geral, que é a forma com que a educação é tratada, mas a importância do trabalho dos professores é reconhecido como fundamental para as crianças que estão inseridas na escola. Mais uma vez, esta pesquisa mostra a importância da formação continuada de professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



A realização deste trabalho nos proporcionou uma visão mais íntima da realidade educacional, pois no momento da pesquisa pudemos conhecer um pouco da rotina escolar, a observação das ações dos sujeitos inseridos no ambiente escolar, um pouco do trabalho da coordenação, direção e dos próprios professores, o lidar com alunos inseridos em um contexto de vida social e familiar precária, o manejo de uma sala de aula com crianças que tem dificuldades diferenciadas, mas não deixando a afetividade com seus alunos. Desta maneira, Freire (1996, p. 160), coloca que “A atividade docente de que a discente não se separa, é uma experiência alegre por natureza [...] A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca”.

Percebe-se que as atividades escolares, de modo geral, devem ocorrer a partir de interações entre professores e alunos, sendo estas atividades impossíveis de serem preparadas só pelos professores, sem que sejam levados em consideração a própria aprendizagem e a alegria de poder finalizar as atividades com êxito por ambas as partes.

Nesse sentido, a proposta inicial deste trabalho foi muito desafiadora para os formadores, porém, no decorrer das atividades e, a partir de conversas com as professoras da escola campo de estágio, bem como por meio de algumas leituras realizadas, também foi possível perceber que enquanto pedagogos e profissionais da educação, temos que procurar novas estratégias para saber lidar com tantas dificuldades enfrentadas no ambiente escolar. Mas, diante de tantos problemas, o que nos faz querer continuar com a carreira docente é saber que podemos e devemos modificar nossas estratégias de ensino, através de novas metodologias, para que ao final de cada ano letivo possamos obter resultados eficazes, garantindo o bom desenvolvimento, bem como o verdadeiro processo ensino-aprendizagem, contribuindo, cada vez mais, para uma educação de qualidade.

Assim, podemos concluir que os resultados finais deste trabalho foram satisfatórios, e os seus objetivos foram alcançados, pois, este momento formativo proporcionou, tanto a estas professoras, quanto aos formadores, aprendizados de grande importância na vida social, como também e, mais importante, na vida profissional de cada indivíduo participante. Esperamos, com estes resultados, colaborar com a formação continuada dos professores atuantes, bem como proporcionar novas possibilidades de ensino, que facilitem e/ou auxiliem esses profissionais no processo de ensino-aprendizagem, por meio de jogos educativos e dinâmicas, distribuídos, inseridos e auxiliados aos diversos conteúdos curriculares.

## REFERÊNCIAS

- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2010.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.
- ELIAS, M. F. O; OLIVEIRA, M. I. M. P. **A importância da formação continuada na prática do professor reflexivo**. In: Tecer conhecimentos, Recife, PE – ano II, n.1, p. 92-96, set. 2007. Recife: Associação das Religiosas da Instrução Cristã.
- FREIRE. P. **A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: “Paz e Terra”, 1996.
- GONDIM, G. H. P. **O contexto escolar no Brasil contemporâneo**. Revista eletrônica de educação da Faculdade Araguaia v. 1, n. 1 (2011) Goiânia – GO. Disponível em: <<http://www.fara.edu.br/sipe/index.php/renefara/article/view/24>>. Acesso em: 10 fev. 2015>. Acesso em: 05 jan. 2017.
- MALI. T. **Um bom professor faz toda diferença**. Rio de Janeiro: Sextante, 2013. 128p.
- PEREIRA, C. J. T. **A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO, 2011. Disponível em: <[http://www.mestradoeducacao.unir.br/downloads/1630\\_dissertacao\\_claudia\\_justos.pdf](http://www.mestradoeducacao.unir.br/downloads/1630_dissertacao_claudia_justos.pdf)>. Acesso em: 02 de jan. de 2017.
- PERES, M. R; Et All. **A formação docente e os desafios da prática reflexiva**. Educação, v. 38, n. 2, maio/agosto. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/198464444379>>. Acesso em: 04 de jan. 2017.
- PIMENTA, S. G. **Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor**. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, jul./dez. 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>>. Acesso em 18 fev. 2015.
- SILVA, L. M. R. **Participação da família e comunidade no contexto escolar**. Tocantins, TO. (s.d.). Disponível em: <[http://moodle3.mec.gov.br/uft/file.php/1/moddata/data/850/1115/2152/LICIONINATCC\\_FINAL.docx](http://moodle3.mec.gov.br/uft/file.php/1/moddata/data/850/1115/2152/LICIONINATCC_FINAL.docx)>. Acesso em: 06 jan. de 2017.
- SOARES, M. T. C., PINTO, N. B. **Metodologia da resolução de problemas**. 2001. In: 24ª Reunião ANPED, 2001, Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt19>. Acesso em: 04 jan. 2017.
- WENGZYNSKI, D. C; TOZETTO, S. S. **A formação continuada face as suas contribuições para a docência**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 2012.

Disponível

em:

<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>. Acesso em: 04 de jan. 2017.

## AS IMPLICAÇÕES DO ENSINO TRADICIONAL E INOVADOR PARA A APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NA MODALIDADE EJA

Cícero Ronyel de Araújo<sup>1</sup>

Natércia de Andrade Lopes Neta<sup>2</sup>

### RESUMO

O processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Matemática nos tempos atuais tem-se mostrado deficiente. As dificuldades, o desinteresse, a desmotivação, a falta de oportunidade, a falta de compreensão e significado começam vir à tona e toda a importância destacada poderá ser questionada. Com o intuito de analisar o ensino de Matemática na modalidade EJA, os anseios dos alunos, e a prática do professor, realizamos uma pesquisa de campo com os alunos de uma escola pública do agreste alagoano. Após serem analisadas e separadas graficamente e quantitativamente observamos vários aspectos de como estaria o ensino da Matemática; a importância dos conteúdos da Matemática; porque estudar Matemática e em que medida a prática dos docentes corresponde aos anseios dos alunos. Como resultado, apresentamos e comparamos o desempenho dos alunos através de aulas consideradas inovadoras e aulas tradicionais dentro da EJA.

**Palavras-chave:** EJA, Matemática, Ensino Inovador, Ensino Tradicional.

48

### INTRODUÇÃO

Nosso objetivo neste artigo é analisar de que maneira o ensino tradicional e o ensino inovador podem contribuir com a aprendizagem em Matemática dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. De modo específico, descrever o que é a Educação de Jovens e Adultos, de modo particular na cidade de Taquarana, estudar as semelhanças e diferenças entre os ensinos tradicionais e inovadores; identificar os conhecimentos matemáticos desenvolvidos pelos alunos da modalidade EJA através do ensino tradicional e do ensino inovador, e analisar que ensino contribui de forma mais eficaz em Matemática para a modalidade EJA.

Evidenciaremos algumas contradições e distorções que vêm ocorrendo na EJA em função de políticas públicas adotadas. Ressaltamos a importância de se estabelecer uma linguagem comum entre aluno e professor. Apresentaremos, também, uma revisão bibliográfica de alguns trabalhos publicados no Brasil sobre o ensino de matemática, o

<sup>1</sup> Graduado em Matemática pela UFAL.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade de Coimbra, Mestra em Educação Matemática pela UFPE, Especialista em Gestão Escolar e graduada em Matemática pela UFAL. Professora da SEMED e UNCISAL.

ensino de problemas matemáticos e sua evolução histórica, na expectativa de esclarecer algumas confusões e crenças que pairam sobre essa modalidade de ensino.

## **DIFICULDADES DOS ALUNOS NA MODALIDADE EJA**

Uma das dificuldades dos alunos jovens e adultos, que percebemos pela nossa atuação em sala de aula, ocorre em função de estarem incluídos não só jovens e adultos, mas também grande número de adolescentes que se encontram fora da faixa etária “adequada” à série no Ensino Regular. Estes adolescentes migram para o sistema EJA a fim de obter o nível de escolaridade almejado, de forma mais rápida e mais fácil. Com isso, a opção pela modalidade de EJA passa a ser vista como “educação de segunda oportunidade, destinada aos alunos ‘mais fracos’, defasados e menos privilegiados do ponto de vista social e educacional” (GOMES; CARNIELLI, 2003, p.50). As pessoas com idade mais avançada se sentem desestimulados e, geralmente, subestimados pelos adolescentes, que, na maioria das vezes, entendem as explicações mais rapidamente e não têm paciência para esperar o professor repetir as explicações aos adultos.

No aspecto cognitivo, muitas vezes, se concebe a idade adulta como uma fase de estabilidade e ausência de mudanças, o que vem revelar uma descrença em relação às capacidades de aprendizagem do adulto. Fonseca (2002, p.20) nos diz, com outras palavras, que os próprios alunos assumem o discurso da dificuldade, da quase impossibilidade de aprender, trazendo para si as causas do fracasso tanto nas suas características pessoais (aptidão, talento) quanto à sua idade e tempo “fora” da escola. Eles se sentem constrangidos diante das suas dificuldades relacionadas à aprendizagem da matemática e, como os professores (ou a maioria deles), não os encorajam a apresentar suas conjecturas e argumentações, permanecem em silêncio com suas dúvidas. Fonseca ainda comenta que:

Palácios (1995, p. 312) aponta para um redimensionamento das condições que determinam as possibilidades de aprendizagem e construção de conhecimentos na idade adulta, apoiando-se na posição de psicólogos evolutivos, cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores, Palácio destaca o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem estar psicológico...) (FONSECA, 2002, p.22).

Segundo Fonseca (op. cit.) é incorreto procurar na Psicologia causas para explicar as dificuldades de aprendizagem de alunos adultos. Isso, então, obriga-nos a

uma reflexão mais cuidadosa sobre os fatores que determinam as condições de enfrentamento das demandas de natureza cognitiva desses sujeitos. Acredita-se que o modo diferenciado de inserção no mundo do trabalho e das relações interpessoais propiciados por oportunidades de vivências e relações define modos também diferenciados de relação com o mundo escolar e de perspectivas, critérios e estratégias de produção de conhecimento. Assim, os estudantes da EJA apresentam traços muito próprios da relação do aprendiz adulto. Sobre este assunto, Shoter (1990, *apud* FONSECA, 2002, p.26), nos diz que:

Todo processo de construção de conhecimento, marcadamente o do adulto, aluno da EJA, é permeado por suas vivências, cuja lembrança é mobilizada em determinados momentos das interações de ensino-aprendizagem escolar, não porque se refiram a fatos de interesse exclusivamente pessoal, mas porque são justamente lembranças “que se encaixam no marco aportado por nossas instituições sociais – aquelas em que temos sido socializados – caso contrário, não se recordariam” (SHOTER, 1990, p.148).

No entanto, a maioria dos professores ainda não percebeu a importância ou não está “preparado” para realizar este trabalho aproveitando as vivências ou experiências dos adultos. É preciso contextualizar o conhecimento a ser comunicado, repensar a concepção de matemática como “Ciência da Quantidade”, pois, como nos diz Ruiz (2002) “[...] em nossa cultura, a matemática é sempre pensada em sua dimensão restrita: fazer contas e medir. Impera, ainda, o espírito que teve o seu apogeu no Antigo Egito”. São poucos os que compreendem a matemática como um “sistema vivo de idéias” (RUIZ e BELLINI, 2001), impregnado de relações com a linguagem materna. A maioria ainda acredita na transmissão de inertes fragmentos, passo-a-passo e, muitas vezes, sem pensamento, sujeitos a serem decorados e reproduzidos fielmente.

Enquanto “[...] há um mundo pulsando vida em nosso redor e há idéias matemáticas instigando e orientando nossas leituras” a matemática que ainda se “ensina” nas escolas (pela maioria dos professores) tem “preservado [...] fortes laços com idéias de fracasso escolar, de sacrifício, de punição”, impondo aos alunos uma obediência cega às definições, aos algoritmos, etc. (RUIZ e BELLINI, 2001, p. 12). Sobre esse assunto, Hans Freudenthal (*apud* GOMES, 1998, p.69), em 1981, já apontava que a “grande ênfase em algoritmos pode estar criando um grande número de pessoas com desenvolvimento abaixo de seu próprio potencial”.

Neste mesmo sentido, com outras palavras, Piaget (*apud* RUIZ e BELLINI, 2001, p.15), em 1980, já considerava a ênfase na quantificação e no cálculo como



propiciadora de obstáculos para a aprendizagem de conhecimentos matemáticos. Segundo Piaget, o insucesso escolar pode ser decorrente de passagens rápidas demais da estrutura qualitativa dos problemas por simples raciocínios lógicos para a esquematização quantitativa ou matemática equações já elaboradas usadas habitualmente pelos físicos e matemáticos profissionais. A comunicação na aula de Matemática, por sua vez, assume uma importância fundamental porque esta disciplina se utiliza de uma linguagem<sup>8</sup> própria, para comunicar idéias com precisão, clareza e economia. Como nos diz Silva e Menezes (2000, p.11):

A comunicação entre os alunos, tanto oral como escrita, constitui um aspecto que o professor deve incrementar, porque permite o desenvolvimento de capacidades, de atitudes e de conhecimentos. É por este motivo que os programas portugueses de Matemática do 2º Ciclo do Ensino Básico, nas orientações metodológicas gerais (Ministério da Educação, 1991, p. 16), enfatizam a importância da comunicação: 'Considerando a estreita dependência entre os processos de estruturação do pensamento e da linguagem, há que promover atividades que estimulem e impliquem a comunicação oral e escrita, levando o aluno a verbalizar os seus raciocínios, explicando, discutindo, confrontando processos e resultados'.

É primordial ressaltar a importância de se estabelecer uma linguagem comum entre aluno e professor. O professor deve esclarecer os termos “técnicos” que utiliza na sua aula a fim de contemplar o rigor da matemática e, ao mesmo tempo, proporcionar a construção do conhecimento. Assim, consideramos a comunicação (escrita, oral e também simbólica) uma das partes fundamentais do processo de ensino-aprendizagem da matemática. Neste contexto, o professor, como principal responsável pela organização do discurso da aula, desempenha um papel fundamental apresentando questões, proporcionando situações que favoreçam a ligação da Matemática à realidade, estimulando a discussão e a partilha de idéias.

Como sublinha Stubbs (1987), a linguagem é uma realidade central e dominante nas escolas e nas aulas. A importância do estudo do discurso da aula de Matemática advém do relevo que a linguagem assume na interação comunicativa, aspecto que também é reconhecido nas Normas Profissionais para o Ensino da Matemática, do NCTM (1994). Segundo este mesmo documento, o interesse do estudo das práticas discursivas do professor assenta nesta justificativa: "o discurso na aula de Matemática reflete o que significa saber Matemática, o que torna algo verdadeiro ou razoável e o que implica fazer Matemática; é, portanto de importância central quer a respeito do que os alunos aprendem acerca de Matemática, quer a respeito de como aprendem" (NCTM, 1994, p. 57 *apud* Menezes, 2000). Outra questão para debater neste tema é a formação

dos professores que atuam na escola em geral. Esta formação vem ocorrendo de maneira deficiente, principalmente em se tratando de metodologias adequadas ao ensino de jovens e adultos. Na maioria das vezes, os conceitos e algoritmos não são compreendidos pelos alunos porque o próprio professor não tem clareza e segurança para o seu ensino. Os professores habitualmente utilizam livros didáticos (e apenas eles) com uma linguagem complexa e imprecisa, o que compromete o entendimento pelo aluno, que não aprende e permanece calado, pois acredita que a dificuldade é devido à sua idade avançada e ao longo tempo que permaneceu “fora da escola”. Como nos diz Lopes (2005), o livro didático “é um material tão polêmico nos dias de hoje, combatido por uns e valorizado por outros [...]”. Não queremos aprofundar nesta discussão, mas somos adeptos do pensamento que:

[...] por si só o livro não se presta para obtenção de uma aprendizagem que possa ser considerada eficaz: a ação do professor perante esse instrumento é fundamental. Um bom livro, nas mãos de um professor despreparado, pode produzir péssimos resultados, assim como um livro de baixa qualidade, conduzido pelas mãos de um professor competente, mediante conjecturas sobre o conteúdo apresentado e sobre o contexto focado, pode resultar numa aprendizagem significativa, crítica, criativa, participativa. [...] Tem acontecido que, pela formação deficitária do professor, pelas condições precárias de trabalho e ainda pela falta de uma boa política de formação continuada, o livro didático torna-se a solução, decidindo o conteúdo a ser trabalhado, formulando os exercícios e problemas a serem resolvidos [...] (LOPES, 2005, p.36).

Larrosa (*apud* JARAMILO, FREITAS e NACARATO, 2005, p.169), também se referindo aos livros didáticos nos diz que “Os livros devem ativar a vida espiritual, mas não conformá-la, devem dar a pensar, mas não transmitir o que já está pensado, deve ser um ponto de partida e nunca uma meta”. Infelizmente, os livros de matemática também não privilegiam o aspecto da transposição lingüística da matemática para a matemática escolar. Parece que os autores simplesmente pegam os conteúdos da matemática e põe nos livros, o que é um grande equívoco, proporcionando à comunidade escolar a certeza de que a escola deve formar matemática. Esta discussão é bastante pertinente ao nosso estudo e será abordada no próximo subitem.

Concordamos com Gadotti quando menciona:

É preciso respeitar o aluno através de uma metodologia apropriada, uma metodologia que resgate a importância da sua biografia. [...] Os jovens e adultos alfabetizando já foram desrespeitados uma vez quando tiveram seu direito à educação negada. Não podem agora, ao retomar sua instrução, serem humilhados mais uma vez por uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura (GADOTTI, 2003, p.3).

Neste sentido, acreditamos que os Cursos de Licenciatura em Matemática devem considerar as especificidades dos estudantes da educação de jovens e adultos, dando melhor formação aos graduandos, pois é uma humilhação para um adulto ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou.

## CONHECIMENTO MATEMÁTICO PRÁTICO

Outra questão conveniente para discutirmos neste trabalho é: Vamos “formar” matemáticos na escola? Existe uma confusão sobre este aspecto, pois muitos professores e alunos têm a convicção de que a matemática escolar é a mesma matemática do matemático. Isso não é verdade. Na escola, vamos “formar” pessoas que vão usar matemática na vida e depois, se gostarem e quiserem, podem seguir fazendo matemática.

Segundo Duval:

[...] o objetivo do ensino da matemática, em formação inicial, não é nem formar futuros matemáticos, nem dar aos alunos instrumentos que só lhes serão eventualmente úteis muito mais tarde, e sim contribuir para o desenvolvimento geral de suas capacidades de raciocínio, de análise e de visualização (DUVAL, 2003, p. 11).

Ainda de acordo com Duval (op. cit., p.11), para compreender as dificuldades muitas vezes insuperáveis que muitos alunos têm na compreensão da matemática, é necessário uma abordagem cognitiva; não podemos nos restringir ao campo matemático ou à sua história. Para Duval, “a originalidade da abordagem cognitiva está em procurar inicialmente descrever o funcionamento cognitivo que possibilite a um aluno compreender, efetuar e controlar ele próprio a diversidade de processos matemáticos que lhe são propostos em situação de ensino”.

Observa-se, conforme Gómez-Granell (2002, p.28-29) que:

[...] o conhecimento matemático que se ministra nas salas de aulas é apresentado de forma tão estereotipada, formalizada e distante do significado e das condições de produção e aplicação desse conhecimento matemático, que dificilmente alunos e alunas podem adquirir o verdadeiro sentido matemático. [...] seria melhor redefinir o verdadeiro sentido e objetivo do conhecimento matemático a ensinar na escola, que difere tanto do conhecimento matemático cotidiano como do científico.

Gómez-Granell (op. cit., p.29) ainda comenta da dificuldade apresentada pelos alunos quanto ao domínio da linguagem matemática, especificamente da álgebra (por exemplo,  $x \cdot x = 2x$ ), dizendo que “a explicação mais generalizada é que essa dificuldade se deve ao fato de que tradicionalmente o ensino da matemática teve um caráter mais sintático que semântico mais baseado na aplicação de regras que na compreensão dos

significados”. Compreende-se, desta forma, que aprender matemática é aprender uma forma de discurso que, ainda que tenha estreita relação com a atividade conceitual, mantém sua própria especificidade como discurso linguístico (op. cit., p. 34). No entanto, é preciso lembrar que os princípios que regem a matemática escolar não provêm apenas da matemática, caso contrário o que se ensina na disciplina de matemática e a matemática, enquanto campo de produção de conhecimento coincidiria. Isso não acontece e, segundo Bernstein (1996 *apud* FERNANDES e MATOS, 2005, p. 2), “o que se ensina na escola é um discurso pedagógico sobre a matemática”. De fato, as finalidades do ensino da matemática devem ser formuladas no quadro do reconhecimento de que o discurso da matemática escolar tem características próprias e que não é possível trazer às práticas escolares o mesmo tipo de objetivos que se pode reconhecer nas práticas profissionais em matemática.

Paulos (1994, p.76), criticando a exagerada ênfase no fazer “continhas”, insinua que, na escola primária, deveria haver aulas dedicadas a decidir qual é a operação, ou sucessão de operações, para resolver um problema dado, a estimar grandezas. Desta forma, como vem sendo encaminhada a educação matemática, pode-se dizer, amparados em Paulos, que “[...] há uma relação óbvia entre o analfabetismo em matemática e o ensino deficiente de matemática recebido por tantas pessoas” (op. cit., p. 83).

Conforme nos diz D’Ambrósio (1986 *apud* GOMES, 1998, p. 34), faz-se necessário que a escola mude:

[...] completamente a ênfase do conteúdo e da quantidade de conhecimentos que a criança adquira, para uma ênfase na metodologia que desenvolva atitudes, que desenvolva capacidade de matematizar situações reais, que desenvolva capacidade de criar teorias adequadas para as situações diversas e na metodologia que permita o recolhimento de informações onde ela esteja metodologia que permita identificar o tipo de informação adequada para certa situação e condição para que sejam encontrados, em qualquer nível, os conteúdos e métodos adequados.

Piaget (1980 *apud* GOMES, 1998, p.37), já dizia que não existem maus alunos, “o tipo de ensino oferecido é que conduz à crença de que existem aprendizes ruins em matemática [...]”. Segundo ele, os considerados maus alunos, são aqueles que não se adaptam ao tipo de ensino ao qual são submetidos. Na perspectiva Piagetiana, conforme Ruiz e Bellini (2001, p.90), “[...] aprender matemática é adquirir ferramentas cognitivas para matematizar situações pertencentes a um mundo em construção”. Não se quer aqui, de forma alguma, desconsiderar a importância da matemática do matemático (pura),

pois sabemos que muitas teorias surgiram, e continuam a surgir a partir dos problemas internos à própria ciência, como, por exemplo, os números complexos.

No entanto, conforme Gomes nos expõe:

[...] faz-se necessário que a Educação Matemática não seja interpretada como sinônimo de ensino de matemática, mas como uma área de conhecimentos, em que educador e educando se apresentam numa relação de cumplicidade, de parceria, de troca; entendida como uma forma de pensamento, como uma “ferramenta” cognitiva, como instrumento para a leitura do mundo e que, muitas vezes, depende de outras áreas de conhecimento; que o processo de aquisição de conhecimentos não implicasse numa relação de dominação, mas numa busca constante de novos desafios, com base na pesquisa, na reconstrução e, principalmente, na compreensão (GOMES, 1998, p.31).

Enfim, é primordial que a matemática não seja vista como uma ciência puramente abstrata, exata, mas como uma área de conhecimento voltada para grandes objetivos.

## PESQUISA DE CAMPO

Os caminhos Cruzados de dois professores da mesma rede de Ensino e da mesma Escola, um relato de experiências dos mesmos vividos dentro de seus âmbitos escolares, o PROFESSOR 01, de uma formação cujo ensino da modalidade Tradicional e o PROFESSOR 02, cujo sua formação todo no método de inovadores e novos, veja o que cada um tem a relatar. A educação de Paulo Freire nos aponta para respostas, para caminhos possíveis contidos na sua práxis pedagógica, que é a resolução prática do que Dussel chama de “Ética da Libertação”.

Freire, diversamente de todos os autores citados, define precisamente as condições de possibilidade do surgimento do nível do exercício da razão ético-crítica (...) como condição de um processo educativo integral. Por isso, o educando não é só a criança, mas o adulto e, particularmente, o oprimido, culturalmente analfabeto, dado que a ação pedagógica se efetua no horizonte dialógico intersubjetivo comunitário mediante a transformação real das estruturas que oprimiram o educando. Este se educa no próprio processo social, graças ao fato de emergir como “sujeito histórico” (DUSSEL, 2000, p. 435).

Devemos sempre buscar unir o que há de bom no modo tradicional e no modo inovador, para que ambos possam ser utilizados, veja o que os Professores da Disciplina de Matemática da rede Estadual de ensino, me falou em Entrevista.

**PROFESSOR 01:** Uma das minhas maiores dificuldades foi aceitar alfabetizar sem o uso da velha cartilha que empregava o método Tradicional, tive que ao reinventar, tive que eu reconhecer dentro de sala de aula, nunca pensei que depois de vários anos de sala de aula tinha que buscar formas de ensino para meus alunos, foi um grande desafio,

busquei ajuda, não foi fácil baixar minha cabeça e dar o braço a torce! Mais o resultado daquilo tudo foi recompensado no final de minha dedicação. Não me ocorria ensinar a partir de palavras, de Jogos, de Aplicativos, me basei bastante em Freire. Se eu me alfabetizara e bem com esse método por que não empregá-lo aos meus alunos? Para Freire.

[...] É próprio do pensar certa a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. (FREIRE, 1996, p.35)

Aprendi que não é preciso esquecer-me do método que fez parte da minha alfabetização. O que se faz necessário é abrir a mente para o conhecimento de novos métodos que podem inclusive ser trabalhados em sintonia com o desejo de melhorar cada vez mais a prática educativa. Ao reinventar numa disciplina tão temida quanto à matemática foi um grande obstáculo posto em minha vida, e só tenho agradecer a direção da escola Estadual Santos Ferraz, pela oportunidade de ver o professor que estava morto dentro de mim. Depois de certo tempo vejo que não foi “OBSTÁCULO” e sim um avanço na minha carreira, vejo que tenho muito que aprender com os novos métodos, como tenho muito a ensinar com os meus métodos tradicionais, ao modificar a minha prática abria novas possibilidades para ensiná-lo e o aprender.

[...] os professores têm que repensar o seu papel. Se é certo que continuam a ser fontes de informação, têm que se conscientizar que são apenas uma fonte de informação entre muitas outras. (ALARCÃO, 2007, p.31).

Levar em consideração o saber trazido pelo aluno é necessário para que o mesmo se veja como sujeito no processo de aprendizagem em que se encontra.

**PROFESSOR 02:** Não me vejo dentro da sala de aula, ensinando de modo tradicional, não vejo como transferir meus conhecimentos sem o uso de uma ferramenta, seja ela qual for, tento o máximo ao reinventar em minhas aulas para que o aluno busque sempre prestar atenção e sair de minha aula com o máximo de aprendizado, sei que não é fácil ensinar matemática, pois se trata de uma disciplina muito temida por muitos, mas tenho me esforçado o bastante para que eu possa transmitir o máximo do meu conhecimento. Segundo Alarcão,

[...] O professor não é o único transmissor do saber, tem de aceitar situar-se nas suas novas circunstâncias que, por sinal, são bem mais exigentes. O aluno também já não é mais o receptáculo a deixar-se recheiar de conteúdos. O seu papel impõe-lhe exigências acrescidas. Ele tem de aprender a gerir e a relacionar informações para transformar no seu conhecimento e no seu saber. (ALARCÃO, 2007, p.15)



Então vejo que isso me modificou durante minha formação e desde meus estágios sempre busquei método e metodologias de ensino que possibilitasse o conhecimento de meus alunos dentro e fora de sala de aula.

### **TESTE EM SALA DE AULA.**

Ao perceber algumas dificuldades dos alunos em algumas áreas de conhecimentos de Matemática, trabalhei com eles para tentar diagnosticar onde estava o problema, e qual o método mais eficaz de transmitir o conhecimento para eles se o Tradicional ou Inovador (Contemporâneo). Foi nítido que o uso das tecnologias se sobressaíram, porém tive que encontrar uma metodologia de ensino para controlar o uso das redes sociais, cujo foi um ponto a se observar, a distração dos alunos ao utilizar Internet e novas ferramentas. Então percebi que tinha algo que poderia aproveitar do ensino Tradicional, a firmeza e controle a rigidez, então se percebe que ambos os métodos tem que andem juntos para que o ensino-aprendizagem seja eficaz.

A Aplicação do teste de sondagem, foi um momento de saber as dificuldades e de saber onde eu quantos Estagiário estava entrando, saber o nível dos alunos e do domínio de conteúdo. Já era de se esperar um rendimento abaixo da média para a turma EJA, após um conversa com os dois professores elaborei quatro questões para que pudesse analisar as dificuldades dos alunos nos temas abordados com os professores regentes da escola, a pedido dos mesmos, coloque a turma em grupo para vemos o trabalho em equipe de desenvolvimento na atividade.

Segue o teste de sondagem aplicado, com a turma do EJA, da Escola Estadual Santos Ferraz.

### **Avaliação de Matemática - Sondagem**

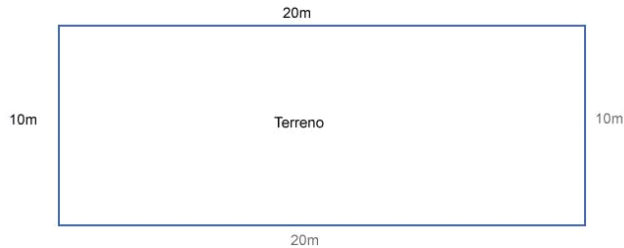
**Escola:** \_\_\_\_\_

**Aluno:** \_\_\_\_\_

**Problema:** JAMISON tem uma casa com três cômodos. A cozinha mede 5 m por 7 m. O banheiro mede 3 m por 4 m e 10 cm. O quarto é um quadrado e cada lado mede 5 m. Qual é a área da casa de JAMISON?

**Problema:** ROSY mora em uma casa peculiar: um iglu ladeado com dois cômodos quadrados, que possuem 330 cm em cada lado. O iglu circular tem um diâmetro de 6 m (raio de 3 m). Qual é a área da casa de ROSY?

**Problema:** JANAFÁ está a comprar um terreno cujas dimensões estão na imagem abaixo. Quantos metros quadro tem este terreno?



**Problema:** Com base nas medidas na planta baixa, podemos calcular o metro quadrado de uma casa ou apartamento. À fórmula básica você aprendeu anteriormente onde  $M^2 = \text{COMPRIMENTO} \times \text{LARGURA}$ . Depois de calcular o metro quadrado de cada cômodo da casa abaixo, vamos somar tudo no final.



Aplicado o teste de sondagem, tivemos várias informações, entre elas um que julgo como fundamenta para os trabalhos a serem realizados, Dificuldade da turma nos conteúdos. Sem sobra de duvidas os professores regentes e Eu, quanto estagiário e auto do estudo tivemos que analisar tudo que estava sendo trabalhado em sala de aula. Entre os problemas encontrados o mais agravante foi o total desconhecimento dos conteúdos das series anteriores. Cito alguns abaixo:

- \*Não Saber Entender o Enunciado das Questões.
- \*Não Saber a Tabuada.
- \*Não Saber Geometria.
- \*Não Ter noção de Conversão.
- \*Não Saber usar a Calculadora.
- \*Não Saber Montar as contas de Multiplicação.

59

Veja que do total de 20 Alunos participantes do teste de sondagem, tivemos os seguintes resultados:

**Grupo A** os alunos que errou as Questões (8).

**Grupo B** os alunos que Acertaram as Questões (2).

**Grupo C** os alunos que deixaram de fazer as questões (7)

**Grupo D** os alunos que errou todas as questões (3)

Diante da Situação que se encontrava conversei com o professores, coordenação pedagógica e diretores, sobre o que estava acontecendo com a turma, enfrentei muitas dificuldades por parte de alguns servidores da escola, pois muito maquam a triste realidade encontrada nas escolas da rede pública de ensino. Porém contei com o apoio do professor regente da turma que trabalhei para prosseguir e encontrar uma solução. Mediante o apoio buscamos soluções para corrigirmos o que estava dificultando o entendimento dos alunos.

Avaliação de Matemática - Pré-Teste

1º E

Escola: Santos Ferraz

Aluno: Maria Elisângela Franca Silva, Jose Douglas F. Silva

Vivian da Silva Reis

Problema: JAMISON tem uma casa com três cômodos. A cozinha mede 5 m por 7 m. O banheiro mede 3 m por 4 m e 10 cm. O quarto é um quadrado e cada lado mede 5 m. Qual é a área da casa de JAMISON?

$$5 \times 7 = 35$$

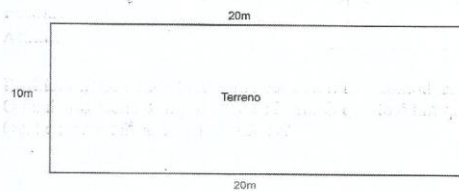
$$3 \times 4 \times 10 = 120$$

$$35 + 120 = 155 \text{ cm}$$

Problema: ROSY mora em uma casa peculiar: um iglu ladeado com dois cômodos quadrados, que possuem 330 cm em cada lado. O iglu circular tem um diâmetro de 6 m (raio de 3 m). Qual é a área da casa de ROSY?

$$330 \times 6 = 1980 \text{ L3} = 660 \text{ cm}$$

Problema: JANAFA está a comprar um terreno cujas dimensões estão na imagem abaixo. Quantos metros quadrado tem este terreno?



$$20 \cdot 10 = 200^2$$

Problema: Com base nas medidas na planta baixa, podemos calcular o metro quadrado de uma casa ou apartamento. A fórmula básica você aprendeu anteriormente onde  $M^2 = \text{COMPRIMENTO} \times \text{LARGURA}$ . Depois de calcular o metro quadrado de cada cômodo da casa abaixo, vamos somar tudo no final.

$$\text{Varanda} = 2,53 \times 0,88 = 2,2264$$

$$\text{Sala} = 2,53 \times 3,93$$

$$\text{Cozinha} = 5,8435$$

$$\text{Quarto} = 6,4009$$

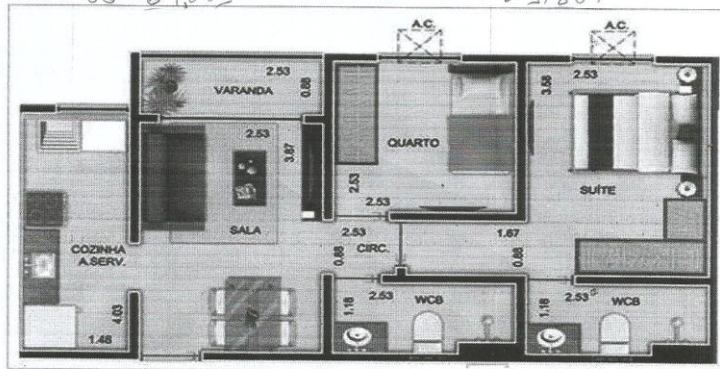
$$\text{Circ} = 22,264$$

$$\text{WCB} = 29,864$$

$$\text{Suíte} = 22,264 + 13,916 = 36,180$$

$$\text{WCB} = 29,864$$

$$\begin{array}{r} 4232 \\ 22264 \\ 257914 \\ 58435 \\ 64009 \\ 22264 \\ 36180 \\ +29864 \\ \hline 490928 \end{array}$$



$$490928 \text{ m}^2$$

Segue os resultados do teste de sondagem.



Avaliação de Matemática - Pré-Teste

Escola: Estadual Santos Ferraz  
 Aluno: Alice Ramos Alves, Ariele Monique, Natalia Maria 1º ano E1

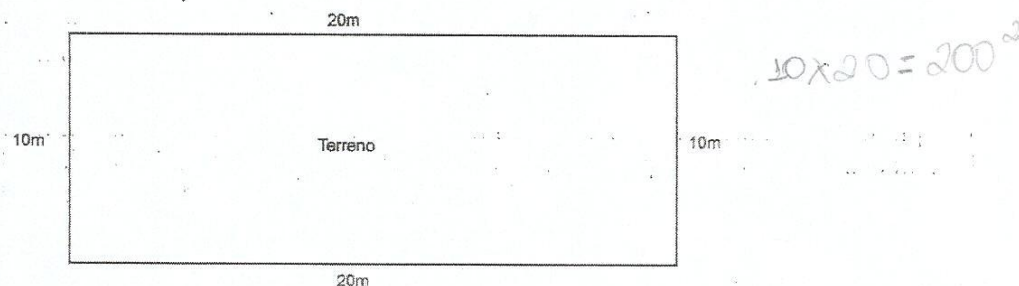
**Problema:** JAMISON tem uma casa com três cômodos. A cozinha mede 5 m por 7 m. O banheiro mede 3 m por 4 m e 10 cm. O quarto é um quadrado e cada lado mede 5 m. Qual é a área da casa de JAMISON?

*1º Comodo.  $5 \times 7 = 35$   
 2º Comodo.  $3 \times 4 = 12$   
 3º Comodo  $5 \times 5 = 25$*   
 A área da casa de Jamison é  $72 \text{ m}^2$

**Problema:** ROSY mora em uma casa peculiar: um iglu ladeado com dois cômodos quadrados, que possuem 330 cm em cada lado. O iglu circular tem um diâmetro de 6 m (raio de 3 m). Qual é a área da casa de ROSY?

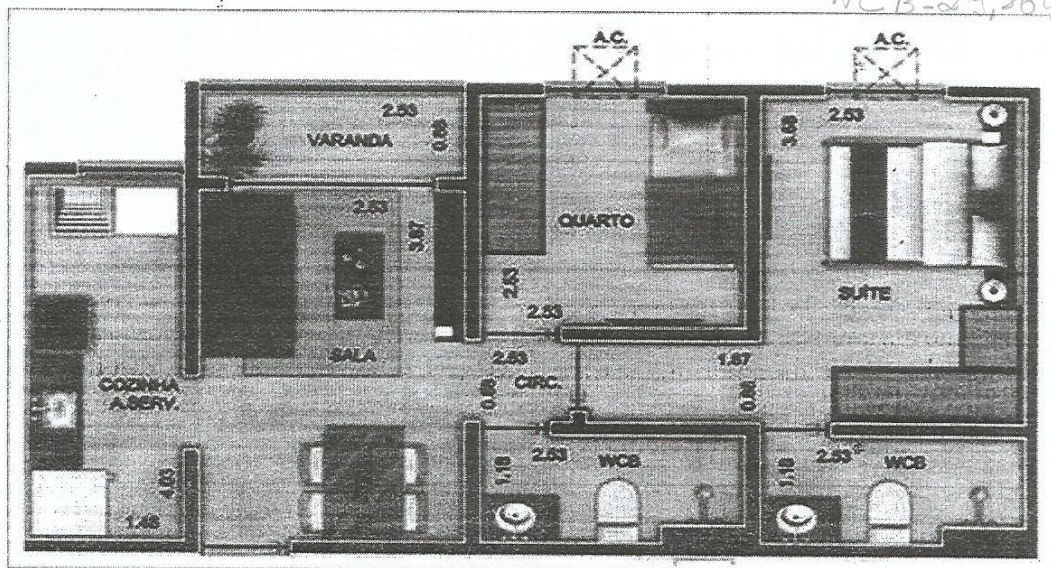
*$330 \times 6 = 1980$   
 $1980 / 3 = 660$*

**Problema:** JANAFÁ está a comprar um terreno cujas dimensões estão na imagem abaixo. Quantos metros quadrado tem este terreno?



**Problema:** Com base nas medidas na planta baixa, podemos calcular o metro quadrado de uma casa ou apartamento. A fórmula básica você aprendeu anteriormente onde  $M^2 = \text{COMPRIMENTO} \times \text{LARGURA}$ . Depois de calcular o metro quadrado de cada cômodo da casa abaixo, vamos somar tudo no final.

*Varanda:  $2,53 \times 0,82 = 2,074$   
 Sala:  $2,53, 911$   
 Cozinha:  $58,435$   
 Quarto:  $64009$   
 Suíte:  $22264 + (5916 = 28180)$   
 WCB:  $29,864$*



Respostas

1-  $5 \times 7 = 35m$

$3 \times 4 = 12m$

$5^2 \times 5 = 25m$

$= 42^2m$  tem a casa de Jamilson.

2-  $6 \times 3 = 18m$

$330 + 18 = 348^2m$

$= 348^2m$  tem a casa de Rosy.

3-  $20 \times 10 = 200m$

$= 200^2m$  tem o terreno de Jafana.

4-

COZINHA / A. SERVIÇO	→	$4,03 \times 1,48 = 596,44$
SALA	→	$3,87 \times 2,53 = 979,11$
VARANDA	→	$0,88 \times 2,53 = 222,64$
BANHEIRO WCB1	→	$1,18 \times 2,53 = 298,54$
CIRCULACAO	→	$0,88 \times 2,53 = 222,64$
QUARTO	→	$2,53 \times 2,53 = 298,54$
BANHEIRO WCB2	→	$1,18 \times 2,53 = 905,74$

$3523,65^2m$  é a área da casa.



①  $5 \times 7 = 35 \text{ m}^2$

$3 \times 4,1 = 12,3 \text{ m}^2$

$5 \times 5 = 25 \text{ m}^2$

Assim, a área da casa é  $35 + 12,3 + 25$   
 $= 72,3 \text{ m}^2$

② devemos converter 330 cm em metros. 330 cm dividido por 100 cm em 1 metro é  $= 3,3 \text{ m}$ .

$3,3 \times 3,3 = 10,9 \text{ m}^2$

$3,14 \times 3 \times 3 = 3,14 \times 9 = 28,26 \text{ m}^2$

então  $10,9 + 10,9 + 28,26 = 50,06 \text{ m}^2$

③  $20 \times 10 = 200 \text{ m}^2$

④

cozinha/Al. Serviço	→	$4,03 \times 1,48 = 5,96 \text{ m}^2$
Sala	→	$3,87 \times 2,53 = 9,79 \text{ m}^2$
Varanda	→	$0,88 \times 2,53 = 2,22 \text{ m}^2$
Suíte	→	$3,58 \times 2,53 = 9,05 \text{ m}^2$
Banheiro WC2	→	$1,18 \times 2,53 = 2,98 \text{ m}^2$
Banheiro WC1	→	$2,53 \times 1,18 = 2,98 \text{ m}^2$
Circulação	→	$0,88 \times 2,53 = 2,22 \text{ m}^2$
Quarto	→	$2,53 \times 2,53 = 6,40 \text{ m}^2$

ÁREA DO APARTAMENTO 41,60 m<sup>2</sup>

A pesquisa em sala de aula pode se tornar uma grande aliada ao processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental. Esta deve ser uma postura do professor, pois, segundo Freire (2007): “não existe pesquisa sem ensino e nem ensino sem pesquisa”. Desde o início da escolarização, deve-se focalizar na importância da pesquisa para a construção do conhecimento do aluno com uma formação crítica, criativa e inovadora.

Os alunos têm paixão inata pela descoberta e por isso convém não lhe dar a resposta ao que não sabe, nem a solução pronta a seus problemas; é fundamental alimentar-lhe a curiosidade, motivá-la a descobrir as saídas, orientá-la na investigação até conseguir o que deseja (2007, p. 78).

Por isso usando os dois métodos de ensino Tradicional e Inovador podemos sim conciliar e trazer o objetivo central que é o conhecimento.

Nesses casos, o ensino da Matemática poderá contribuir para um novo episódio de evasão da escola, na medida em que não consegue oferecer aos alunos e às alunas da EJA razões ou motivação para nela permanecerem e reproduz fórmulas de discriminação étnica, cultural ou social para justificar insucessos dos processos de ensino-aprendizagem (FONSECA, 2002, p.37).

Os alunos da EJA, tendo pouca ou nenhuma experiência escolar, pensam, falam e executam por meio de diferentes linguagens, inclusive a Linguagem Matemática. De modo geral, esses jovens e adultos fazem cálculos mentais, pois eles estão presentes em sua vida cotidiana. Os mecanismos por eles utilizados para sobreviverem numa sociedade letrada como: receber e pagar dívidas, identificar preços dos produtos e pegarem o ônibus, muitas vezes revelam pouca experiência de leitura e escrita.

Para Danyluk (1998) a Matemática utiliza-se de signos para comunicar significados matemáticos, com isso a leitura ocorre a partir da compreensão e da interpretação dos signos e das relações implícitas naquilo que é dito Matemática. Sendo que nesse ato de conhecimento os atos de criticar e de transformar se fazem presentes.

A Matemática e a língua materna não podem ser tratadas estritamente como uma linguagem formal, elas devem ter seus ensinamentos viabilizados na medida em que as pessoas se sintam construtoras e capazes de lidar com esse conhecimento de modo geral. A técnica e o significado são necessários à aprendizagem, portanto que a técnica não cause dano ao significado, caso contrário à língua materna e a Matemática serão instrumentos de mecanização.

## CONSIDERAÇÕES

O grande desafio para os professores da EJA da rede pública de ensino, em particular para os professores que lecionam matemática nessa modalidade, é reivindicar pelo direito de intervir na definição das políticas de sua formação exigindo novas políticas educacionais que diferentemente das atuais deixem um pouco de lado essa lógica de mercado de apenas investir em formações aligeiradas e fragmentadas. Durante as entrevistas os professores deram sugestões para a melhoria da formação e do ensino da EJA no município de Taquarana, tais como: Que a Secretaria de Educação de Taquarana promova formação continuada para professores que ensinam matemática e que estas sejam periódicas, com oficinas para construção de materiais concretos, confecção de jogos matemáticos para serem trabalhados nas turmas da EJA, pois os materiais didáticos são escassos; que a secretaria de educação faça parcerias com as universidades localizadas no agreste alagoano e promova encontros dos professores de matemática da EJA e os graduandos dos cursos de matemática, para que as turmas de EJA sejam campo de investigação para os graduandos e estes possam desenvolver recursos para esta modalidade de ensino; que a secretaria de educação desenvolva um canal de comunicação para os professores que ensinam matemática na modalidade EJA, a fim de haver interação entre eles e que possam trocar experiências sobre os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, a metodologia utilizada, os projetos desenvolvidos e a socialização dos resultados das experiências; que a secretaria de educação faça uma análise mais cuidadosa sobre o livro disponibilizado para a EJA a fim de escolher outro livro que contemple o educando da EJA e que o professor possa de fato utilizá-lo em suas aulas.

Diante dos resultados encontrados durante minha trajetória no estágio de observação, nos de regências, e dentro de sala de aula, constato que o ensino inovador e o ensino Tradicional, não são capazes por si só, chamar a atenção do educandos dentro e fora de sala de aula, para que o ensino seja de fato eficaz, mais para que isso aconteça é necessária à união dos dois.

O método Tradicional nessa nova formação educacional não se enquadra, pois o aluno não tem mais a educação familiar de antigamente, não existe mais leis como a da “Palmatoria”. O Quadro negro e Giz, não atrai a atenção do alunado, mais a rigidez do ensino é importante.

O método Inovador leva os alunos a novas tecnologias, tais pode afastar o aluno do seu foco dentro de sala de aula, um dos maiores exemplo é o celular, com o acesso a internet, o aluno pode está fisicamente dentro de sala, mais completamente longe do ensino.

Diante das falhas de ambos não dá para hoje escolher um e aplicar em sala de aula, pois o fracasso e decepção do Professor serão eminentes, e o ensino definhará em nosso município, Estado e País.

Deste modo concluo que expondo as reivindicações dos entrevistados da rede pública de ensino na educação matemática do município de Taquarana – AL fica claro que as novas tecnologias (método de ensino inovador) vieram para ajudar no processo de ensino de qualquer modalidade de ensino sem sombra de dúvidas! Porém ficou nítido que apenas ele não é suficiente, com isso o método tradicional de ensino completa essa nova tendência.

A junção dos métodos de ensino é necessária, pois no mundo tão globalizado como o nosso, nem um e nem o outro por si só não são capazes de formar, ensinar e evoluir o educando de forma alguma, é possível formamos seres críticos e formadores de suas próprias opiniões, que compreenda as formulas, dominem os cálculos, identifiquem as funções, frações e etc., se e se somente se, os profissionais da área juntarem os dois métodos de ensino, fazendo com que as novas metodologias se completem, se engrandçam.

66

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Fundamental: Terceiro e Quartos Ciclos (PCNs), 1998

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF. 1997.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Ana Maria. Educação para a paz segundo Paulo Freire. In: **Revista Educação**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUC/RS, ano XXIX, n.2, Maio/Agosto, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, C. A.; CARNIELLI, B. **Expansão do ensino médio**: temores sobre a educação de jovens e adultos. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 119, p. 47-69, jul. 2003.

LOPES, Neto A. **Bullying-comportamento agressivo entre estudantes**. Jornal Pediatría. Rio de Janeiro, 2005.

GADOTTI, Moacir. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria. **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

RUIZ, A. R. BELLINI, Luzia Marta. **Matemática**: Epistemologia Genética e Escola. Londrina: UEL. 2001.

RUIZ, J. Á. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. 5 ed. SP: Atlas, 2002.

SILVA, E. L., MENEZES, E. M. (2000) **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000, 118p.

## **DESENVOLVIMENTO E PROGRESSO:** uma questão ímpar no contexto histórico político-social

Venúzia Santos SILVA

**RESUMO:** Este ensaio tem como objetivo realizar uma revisão literária sobre o desenvolvimento e suas constantes performances que faz parte de uma sociedade dinâmica. Através dessa revisão envolvendo artigos, revistas e periódicos busca-se o entendimento retomando pesquisas já realizadas de diferentes autores. Inicialmente aprofundou-se sobre a conceituação de “desenvolvimento” primando pelos desdobramentos capitalistas sob o pano de fundo do progresso e suas possíveis revoluções, como também, buscou-se a interação de diálogos a respeito de sua utopia dicotômica. Foi subscrito um relato fiel sobre as origens desses vocábulos entre as classes sociais. Identifica-se neste ensaio que a dualidade diferencial entre os conceitos se firmam com respaldos contextualizados na praticidade dos aportes históricos e teóricos sobre o tema e suas formas influenciáveis de um conjunto de fatores desarticulados socialmente. Trata-se, contudo, de uma discussão sobre desenvolvimento, progresso e sociedade capitalista, revelando questões abstraídas do contexto sócio histórico e político, proporcionando reflexões subjetivadas às políticas econômicas do momento atual. Conclui-se, neste estudo a urgente e necessária defesa de uma política desenvolvimentista nos segmentos da economia moderna.

**Palavras-Chave:** Desenvolvimento. Progresso. Sistema Capitalista.

### **INTRODUÇÃO**

Este ensaio reúne as significativas contribuições feitas por diferentes estudiosos da área das Ciências Sociais sobre o Desenvolvimento e o assintomático Progresso. Estas pesquisas contribuíram para uma exaustiva reflexão crítica-constructiva ao chamado crescimento social, político e econômico, o qual alinhava discursos, debates e ações homo e heterogêneas em literaturas diversificadas.

Distanciando, contudo, de um discurso análogo, os autores aqui dispostos expressam a diversidade causal de investigações plausíveis a uma compreensão coerente ao contexto da Modernização e interações simbólicas que recobrem toda uma sociedade, inquerindo, portanto, os muitos atores neles envolvidos.

Neste sentido, o trabalho apresenta-se em três sessões assim percorridas: na primeira serão destacados alguns aportes históricos e teóricos sobre o tema, onde traz embasamentos literários retratando a conceituação contextualizada da palavra “desenvolvimento” e seus aportes técnico-científicos à luz de uma esperança corporativa e ideológica.

Os autores, aqui dispostos, Esteve, Radommsky, Sbert (2000) e Furtado (1974) diante das vivências do ser humano sujeitos a mudanças, o termo “desenvolvimento” se torna autônomo na fala expressiva de brasileiros que buscam expressar o sentido da palavra.

Desta forma, a literatura tenciona a magnitude da problemática ao desvelar o termo em seu primordial contexto conceitual, remetendo-se cronologicamente à história e seus



precedentes teóricos, destacando historicamente, os Estados Unidos como uma plataforma propulsora ao desenvolvimento sob a ótica da Constituição Norte-Americana, emergindo uma nova posição hegemônica no mundo.

Identifica-se no desenrolar dos estudos uma quebra de correntes dogmáticas do desenvolvimento, subscrevendo conceitos, incorporados, contudo, a este estudo, além de movimentos literários sob as perspectivas do capital social, a crítica do desenvolvimento igualado ao crescimento econômico e os novos saberes para uma mudança social.

No entanto, ambos destacam questionamentos da origem do termo ao se remeter a era do desenvolvimento quando essa, surgia politicamente em campanhas de nível global com a posse do Presidente Truman, o qual também (re) definiram o termo atribuindo um novo significado a palavra subdesenvolvimento, referindo-se, nesse contexto, a era da hegemonia norte americana, criando assim, uma nova modelagem do “eu” e do “outro”.

Neste sentido, introduz nesta primeira seção, questões históricas como respaldos coerentes, interligando o contexto atual ao famoso discurso de Truman em 1949, ao restaurar o princípio de esperança entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

Dado a devida atenção às questões aqui abordadas, identifica-se a notória dinâmica estabelecida, para revitalização do desenvolvimento, abstraído das organizações sociais e do Estado, quando desvalorizado pelas Ciências Sociais em relação ao Pós-desenvolvimento e seus derivados: subdesenvolvimento, semi-desenvolvimento entre outras derivações acrescidos de diálogos críticos. No entanto, neste texto, uma grossa verbalização entre linhas, em vistas internacionais dedica-se a exames minuciosos do dito “desenvolvimento”.

Ainda no contexto histórico, os autores Esteva, Radommsky, Sbert (2000), reportam-se estrategicamente às questões políticas da Segunda Guerra, quando nesta fase, o subdesenvolvimento se desencadeou rotulando bilhões de pessoas como “subdesenvolvidas”.

Dando continuidade à temática, a segunda sessão deste estudo, perfaz sobre o Diálogo interativo entre Desenvolvimento e Progresso com contundentes abordagens teóricas, onde movimenta introdutoriamente características da modernidade, a fim de justificar o surgimento do desenvolvimento no mundo moderno, buscando a compreensão evidenciando às novas noções de ciência e tecnologia ligadas a fé e ao progresso, na qual se encontra ameaçada espiritualmente.

Ao conceituar o termo “progresso”, pode-se observar um decrescente prestígio como consequência das duas Guerras Mundiais e da grande depressão econômica mundialmente falando. Contudo, a União Soviética e outros países socialistas proclamavam o Programa do Partido Socialista em 1961 com força messiânica.

Retomando este pensamento, os norte-americanos, após a II Guerra Mundial acreditavam na palavra “progresso” quando da descrição das conquistas do modo de vida, criando assim, nos anos 60, a Aliança para o Progresso. Essa confiança foi perdida ao logo em seguida com os assassinatos internos e acusações de genocídios, apagando deste modo, a luz do progresso.

A ideia de revolução perseverava, contudo, essa fé e fanatismo justificavam as conquistas e aventuras estrangeiras, com seus assassinatos e destruição de forma generalizada.

O estudo, traz reflexões significativas a respeito de duas espécies de pessoas: as que evoluíram decorrente do progresso e aquelas que evoluíram com o progresso dos outros. Com tantos poderes nas mãos de grupos menos privilegiados, o monopólio do poderio erário foi restabelecido pelo poder real.

A modernização defensiva seguia caminhos diferentes do progresso, destacando como exemplos do próprio autor, Pedro “o Grande”, na Rússia e depois, levada com êxito pelos japoneses. Contudo, o impacto da era imperial ocidental, o resto do mundo não poderia trilhar o mesmo caminho.

Segundo os discursos dos autores aqui apresentados, as colônias espanholas em meados do século XVI, sofreram com aculturação europeia e como consequência o progresso sem qualquer senso de ambivalência moral. Deve-se ressaltar aqui, que as palavras em destaque no centro da bandeira brasileira “Ordem e Progresso”, as quais resumem os ideais de Comte, contraditoriamente, tornou-se slogan da ditadura militar no México que consolidou o Estado-Nação.

Em seu histórico, a partir do século XX, os europeus trocaram o rótulo do resto do mundo como sujeitos sem educação e atrasados culturalmente, para “povos subdesenvolvidos”, oportunizando outrossim, a retomada da palavra desenvolvimento, tendo em vista o progresso dogmático instituindo grandes expectativas, permanecendo implícita sendo, então, conhecida e valorizada na teoria do progresso econômico.

Neste sentido, o oportuno desenvolvimento desencarilhou o termo “progresso” tornando-o redundante frente ao Primeiro Mundo em termos de conquistas econômicas e culturais indisponíveis ao resto dos inquilinos do globo terrestre.

Por fim, na terceira e última sessão, “Descortinando à ilusão utópica de Desenvolvimento”, encontraremos alguns argumentos interpretativos acionados pelos responsáveis da obra: Como negar que a ideia de que os povos pobres podem algum dia desfrutar das formas de vida dos atuais povos ricos, se isso tem sido de grande valia para mobilização dos povos da periferia por levá-los a aceitar enormes sacrifícios? Assim, se insinuam os literatos ao discorrer sobre a temática.

Neste contexto, discorre-se sobre o processo de acumulação remetendo-se ao simbólico quadro estrutural do sistema capitalista, onde observou-se uma lacuna significativa e crescente da homogeneização com contínuo agravamento.

Neste sentido, o raciocínio do autor sobre o processo de acumulação, torna-se autossuficiente sobre as pressões dos recursos não reprodutíveis, submetendo-se a dois tipos de pressão sobre os recursos: a disponibilidade de terra arável a ser utilizada na agricultura de subsistência e, os efeitos da elevação do nível de consumo das populações ligado diretamente ao processo de desenvolvimento. Portanto, considerar-se-á a estabilidade financeira concentrada nos países de alto nível o qual pressiona o processo de crescimento econômico.

Enfaticamente, o autor sintetiza, nesta seção, essa pressão como uma simples concentração geográfica da renda a qual beneficia países consumistas, contrapondo os recursos reprodutíveis. Ainda nesta linha de entendimento, as relações entre acumulação de capital e a pressão sobre os recursos tornam-se intrínsecas sob observações empiristas.

Em resumo, é identificado através de dados genéricos onde se verifica que de acordo com números populacionais milhões de pessoas vivem no centro do sistema capitalista em periferias, caracterizando, por fim, um crescente alinhamento funcional independente dos tipos de pressões citadas anteriormente, contudo se faz admissível pela maioria dos estudiosos, uma possível estabilidade nos próximos decênios.

Visivelmente pode-se constatar os danos causados pela orientação do desenvolvimento ao concentrar a renda em benefício dos países ricos nos países pobres, a redução na taxa de mortalidade.

Desta forma, os estudos relativos à distribuição de renda nos países periféricos, evidenciam a reprodução das formas de consumo enquanto que a dos países acêntricos é diminuída, considerando que o nível de renda dessa população é dez vezes mais elevado que o da população dos países periféricos. Conclui-se, portanto, que nesta situação uma boa parte da população não conseguiria sobreviver por estar repartida de forma desigual com a massa da população.

Ainda neste contexto, se faz apreensível a crescente desigualdade abstraída da massa minoritária dos países periféricos permeando o ambiente desfrutado pela população de alto nível dentro de um imperialismo sistema capitalista.

Ao justificar a evolução do sistema, o responsável por este estudo, acrescenta reflexões abstratas sobre os excluídos de países periféricos os quais detêm uma considerável medida de massa, resultando em mutações de poder político em relação ao processo de desenvolvimento.

Assim, ampliando este debate sob a visão de possibilidades evolutivas que se estendem aos países periféricos, Esteva, Radommsky, Sbert (2000) e Furtado (1974) externalizam neste ensaio, “a hipótese de persistências das tendências que prevaleceram no último quarto século, a intensa concentração da renda em benefício da reduzida minoria, como também o reforço burocrático que controlam os estados na periferia, o qual tem se manifestado recentemente, além de considerar também como outra possibilidade as modificações políticas decorrentes das mudanças substantivadas na orientação do processo de desenvolvimento.

Conclusivamente o autor finaliza agraciando a ruptura cataclísmica, carente de fundamentos, caracterizando, todavia, o estilo de vida originado pelo capitalismo industrial, privilégio esse, da minoria.

Destarte, o chamado desenvolvimento econômico, argumento dos povos pobres na utopia de algum dia usufruir do mesmo padrão de vida dos povos ricos, considerado por Furtado (1974), irrealizável, ou seja, a ideia de “desenvolvimento econômico” não passa de um simples mito.

Portanto, ao colocar em relevo abordagens metafóricas, os autores supracitados em destaques, refletem sobre os diversos caminhos percorridos, alusivos às concepções do desenvolvimento e suas consequências de forma crítica pelas pesquisas.

### **Teorizando historicamente a temática**

É observado em literaturas, principalmente, das áreas de Ciências Sociais e Econômicas a insistente discussão sobre desenvolvimento, portanto, não seria diferente para Radommsky e Esteva (2000), abordar a temática com segurança magistrada. Apoiando-se às questões do “desenvolvimento” e sua transitoriedade os autores

comungam dos mesmos aportes literários e antropológicos dialogando inteligentemente sobre os processos (in) civilizatórios pertinentes à modernidade contrapondo à colonialidade.

Desconstruindo as tentativas de superação, o poder discursivo ideológico de tal esperança desenvolvimentista subjaz a um debate inquestionável, tanto no campo das Ciências Sociais, quanto no campo das Políticas Públicas. O campo do desenvolvimento, por sua vez, produz e nutre para o seu cordial funcionamento o “*status quo*”.

Tratando-se de definições sobre “desenvolvimento”, a literatura nos apresenta, segundo Esteva (2000), na fala de:

Nyerere: desenvolvimento significa a mobilização política de um povo para atingir seus próprios objetivos.

Rodolfo Stavenhagen: etnodesenvolvimento ou desenvolvimento com autoconfiança ciente de que precisamos “olhar para dentro” e “buscar nossa própria cultura” em vez de usar visões alheias emprestadas.

Jimol Omo-Fadaka: desenvolvimento deve ser “de cima para baixo” quando não conseguem atingir os objetivos que essas próprias estratégias explicitam para o mundo.

Orlando Fals-Borda e AnisurRahman: desenvolvimento deve ser participativo, cientes das exclusões feitas em nome do desenvolvimento.

JunNishikawa: propõe um “outro” tipo de desenvolvimento para o Japão, ciente de que a era presente está chegando ao fim. (ESTEVA, 2000, p.60-61).

O autor, ainda, em suas notas explicativas procura recuperar as forças antagônicas desprendidas devido a argumentos inconsistentes de investigações que obtiveram êxitos nas décadas de 60 e 70 em ritmo de “modernização social” e crescimento econômico.

Neste sentido, considerando a presença estatal como “matriarca”, o ilustre autor, articula com sensatez a importância do mercado e o cenário do novo desenvolvimento, culminando numa maior participação global, com relevâncias paradoxais aos processos territoriais do desenvolvimento.

Concomitantemente, ambos asseveram em seus ensaios literários, que a ideia de desenvolvimento “não perde força imaginativa e poder conceitual, mesmo em meio à ruína que um olhar crítico poderia depurar” (RADOMMSKY, 2000, p. 149).

Desta forma, Radommsky e Esteva (2000), destacam como fundamental neste estudo, os principais argumentos contundentes à diversidade do pós-desenvolvimento e seus derivados como narrativas e práticas do poder e posteriormente às críticas dos defensores desse mesmo desenvolvimento.

Radommsky (2000), por sua vez, visualiza estes argumentos na desconstrução do desenvolvimento e a epistemologia da teoria social, a qual se oriente através da descolonização problematizada nos programas e políticas desarticuladas.

O terreno minado do desenvolvimento, inquieta o autor: o que é desenvolvimento afinal? Procurando responder a esta indagação, busca outros diálogos coerentes, reafirmando que “[...] é fundamental mostrar o desenvolvimento funcionando ancorado no mito do progresso e na concepção linear de história para o pensamento

ocidental”. (RADOMMSKY, 2000, p. 154), constituindo-se como uma crença num conjunto de práticas contraditórias.

Ao se reportar às mudanças inevitáveis do desenvolvimento, Esteva (2000), complementa as ideias dos autores emergindo a palavra “subdesenvolvimento” buscando cronologicamente a história política, ressaltando em sua abordagem temática ao constatar evidências postuladas em pesquisas.

O subdesenvolvimento começou, assim, em 1949. Dois bilhões de pessoas passaram a ser subdesenvolvidas. Em um sentido muito real, daquele momento em diante, deixaram de ser o que eram antes, em toda sua diversidade, e foram transformados magicamente em uma imagem inversa da realidade alheia: uma imagem que os diminui e os envia para o fim da fila; uma imagem que simplesmente define sua identidade, uma identidade que é, na realidade, a de uma maioria heterogênea e diferente, nos termos de uma minoria homogeneizante e limitada (ESTEVA, 2000, p.60).

Neste contexto, o autor procura expandir o debate fazendo recortes históricos sobre uma nova era que surgia com a posse do Presidente Truman, dando então, um novo significado a palavra “desenvolvimento”. Contraditoriamente, ainda esclarece: “o subdesenvolvimento era a criação do desenvolvimento”. (Idem, p.66).

### **Diálogo interativo entre Desenvolvimento e Progresso**

Ilustrativamente, a pesquisa retoma questionamentos pertinentes a respeito do quem vem a ser “progresso” neste contexto ideológico. Sbert (2000), inicia seu discurso traçando caminhos sobre a modernidade apegado a uma esperança tomada pela “fé no progresso”, com a única intenção de dar sentido a temática.

Como o lema polêmico do positivismo, o Estado-Nação levanta sua bandeira estabelecendo uma força universal lançando sombras sobre este dogma numa crescente conformidade do governo.

Estando a cultura moderna ameaçada em relação à espiritualidade dos sujeitos (SBERT, 2000), a fé no Progresso tende a perder suas forças acarretando um colapso dogmático. A implosão do socialismo e o ideal desenvolvimentista em suas manifestações concretas, incorporaram o progresso no ritmo de revolução durante uma boa parte do século XX.

Antes de conceituar a palavra “progresso”, o autor reacende impasses inconsistentes do prestígio vocabular junto a outro termo “civilização”, consequência do terror das guerras. O progresso imobilizou as forças iluminadas da União Soviética e outros países socialista onde se iludiam com o comunismo, como proclamava o Programa do Partido Socialista em 1961: “[...] estabeleceria na terra a paz, o trabalho, a liberdade, a igualdade, a fraternidade e a felicidade para todas as nações” (SBERT, 2000, p. 284).

Neste contexto, os norte-americanos, descreviam as conquistas do mundo intitulado o progresso como o mais novo modo de vida americano adequando-se à conveniente forma de Aliança para o Progresso. Porém, sem muitas delongas, os Estados Unidos se depararam com as decepções políticas decorrente a assassinatos e acusações de genocídios, apagando assim, a luz que iluminaria as esperanças de um futuro promissor.

No final da década de 1960, a fé no progresso ainda tinha muitos admiradores graças principalmente à ideia de revolução. A revolução pode não ter “tirado



o sono” da civilização moderna, mas certamente transformou os sonhos em pesadelos contínuos (SBERT, 2000, p. 285).

Como desabafo, Sbert (2000), justifica o auto fanatismo da fé nas conquistas e aventuras estrangeiras, mas também, todas as suas derrotas quando dos assassinatos e destruições generalizadas.

Em meio ao diálogo entre desenvolvimento e progresso, existe o debate sobre revolução, o qual foi bastante conveniente ao progresso com usos da política do desenvolvimento. Essa tríade vocabular se torna complexa ao se pensar nos precedentes das injustiças sociais. Como diz o autor: “[...] as esperanças de progresso mostram-se maduras e viçosas, iminentes e inevitáveis, e certamente não se renderiam de modo insensato” corrobora o autor.

Indubitavelmente, o termo “revolução” aporta grupos desprivilegiados ora aceites, ora resistentes ao monopólio do poder real. Desta forma, o autor explicita dois tipos de espécies de sujeitos: as que evoluem por conseguirem o progresso, e as que evoluem com o progresso de outrem.

Em ritmo acelerado, o progresso passou a ficar vulnerável e apresentar equívocos por não ser simplificado em sua lógica inconsciente do poder, perdendo então sua nobreza. Outrossim, consta-se nas pesquisas uma integração limiar entre progresso e cultura, mesmo em desenhos desconexos, citado como exemplo pelo autor, Pedro o Grande na Rússia, como primeira tentativa de estratégia de uma modernização defensiva.

Essa modernização passada por notórias eventualidades, em meados do século XX, foi incisivamente declarado pelos europeus como subdesenvolvidos aqueles povos atrasados, sem educação ou incivilizados, ao passo que as expectativas do progresso se ampliavam, porém, essas ideias continuaram implícitas.

Os termos “desenvolvimento” e “progresso” em seu dialogismo conceitual, foi nitidamente alcançado pelo Primeiro Mundo, porém limitada, com conquistas potenciais e asseguradas pela economia, ciência e tecnologia galgando caminhos tortuosos a se chegar no Terceiro Mundo, tendo em vista a sua logicidade de desenvolvimento.

## **DESCORTINANDO A ILUSÃO UTÓPICA DE DESENVOLVIMENTO**

Estrategicamente Furtado (2000), refere-se ao desenvolvimento como “mito”, tendo em vista as conjecturas estruturais do sistema capitalista no processo de acumulação dando espaços para grandes inconsistências hegemônicas. “Essa orientação do processo de acumulação é, por si só, suficiente para que a pressão sobre os recursos não reprodutíveis seja substancialmente inferior à que está na base das projeções alarmistas...”. (FURTADO, 1974, p.69). Daí resultam pressões sobre o nível de consumo populacional que dificultam direta ou indiretamente, o funcionamento do sistema.

Um dos fatores preponderantes para que se mantenha a renda concentrada nos países de mais alto nível de vida, é o agravamento da pressão sobre os recursos, mola propulsora do processo de crescimento econômico, o qual amplia esse distanciamento entre a periferia e o centro do sistema.

[...] se fosse mais bem distribuído no conjunto do sistema capitalista, o crescimento dependeria menos da introdução de novos produtos finais e mais



da difusão do uso de produtos já conhecidos, o que significaria um mais baixo coeficiente de desperdício. (FURTADO, 1974, p.70).

Desta forma, se faz entender que a simples concentração de renda, realizada em benefício de países com elevada economia, gozando do mais alto nível de consumo, proliferam maiores pressões aos recursos inferiores, ou seja, não reprodutíveis.

Em notas explicativas sobre os tipos de pressões, o autor os diferencia como: recursos independentes, desempenhando papel fundamental, a qual estão na base das projeções e, pressões cumulativas onde geram conflitos no sistema podendo se generalizar em escala planetária, interessando cada vez menos a divisão entre centro e periferia contradizendo desta forma, a orientação de desenvolvimento, sendo esse, muito mais complexo em sua dinâmica.

Em estudo nesse período, apresenta em linhas gerais, dados do mundo capitalista refletindo sobre a população que vive no centro do sistema capitalista contrapondo a população excluída do mundo periférico. “A população do mundo capitalista está formada hoje em dia por aproximadamente 2,5 bilhões de indivíduos” (FURTADO 1974, p.71). Desse total, cerca de 800 milhões vivem no centro do sistema e 1,7 bilhões em sua periferia. Consideravelmente sua evolução populacional encontra-se fundamentada em linhas paralelas evidenciando uma ausência de mudanças para os próximos decênios.

Sendo assim, a dinâmica exclui de forma enfática a “hipótese de um fluxo migratório” massificando substancialmente a periferia, sendo aceito pela maioria dos estudiosos a ideia de estabilizar esse circuito. Este dilema de pressão conjugada, detona como consequência alarmante a taxa de natalidade, de forma que a população se encontra abaixo da idade de procriação permitindo se manter imutável por um longo período.

Contudo seria irrealista pensar, que as formas de consumo dos países cêntricos seriam reduzidas. Como diz o autor “o fundo do problema é simples: o nível de renda da população dos países cêntricos é, em média, cerca de dez vezes mais elevado que o da população dos países periféricos”. (FURTADO 1974, ibidem).

Conclusivamente, a despeito das pressões ocasionadas pelo consumismo, pode-se dispor de tais reflexões: enquanto a população capitalista aumenta seu conjunto de pressão também se eleva; se a população que efetiva as pressões dos recursos multiplica, sua renda média também elevar-se-á.

Admite-se, portanto, que tal pressão se multiplicará consideravelmente nos próximos séculos, realizando esse feito alicerçado em recursos menores. Em afirmação conclusiva Furtado (1974, p.73), critica:

[...] seria irrealista imaginar que um ritmo de crescimento dessa ordem, na pressão sobre os recursos não renováveis, constitui algo fora da capacidade de controle do homem, mesmo na hipótese de que a tecnologia continue a ser orientada em sua concepção e utilização por empresas privadas.

O alto nível de vida no sistema capitalista é outro dado importante destacado pelo autor nesta jornada literária visualizando o crescente peso na minoria privilegiada. Esse conjunto populacional de excluídos é fato X na evolução do sistema na orientação geral do recorrido desenvolvimento. Na perspectiva de novos olhares, abre-se

possibilidades evolutivas dando uma nova roupagem no sentido de favorecer a igualdade entre as formas coletivas de consumo e minimizar o desperdício encontrado nos atuais padrões de consumo dos mais privilegiados.

Destarte, nessa imensidão de informações acadêmicas, o autor possibilita reflexões corretivas sobre o conteúdo exposto, resguardando a literatura do principal interesse: a ideia do desenvolvimento econômico. Externalizando seus pensamentos de forma descrente, Furtado (1974, p. 75) declara que “[...] temos assim, a prova definitiva de que o desenvolvimento econômico – a ideia de que os povos pobres podem algum dia desfrutar das formas de vida dos atuais povos ricos – é simplesmente irrealizável.”

## CONCLUSÕES

Este estudo pretendeu reunir as contribuições de autores renomados onde provocasse questionamentos epistemológicos das correntes categorias que atravessam, notadamente as pesquisas sobre desenvolvimento e suas derivações. Tais questionamentos com vistas à produção cognitiva, manifesta-se atualmente ainda mais pertinente em discursos oficiais midiáticos, da transitoriedade desenvolvimentista.

Retoma-se muitas vezes as questões do “poder hegemônico”, quando esses possuem uma capacidade incontestável no controle populacional sobre o sistema mundial. Nessa visão, dada às alternativas de agrilhoamento gramatical de “desenvolvimento” seriam a marginalização voluntária da palavra em contexto.

Destarte, o dito desenvolvimento, percorrido em todo o conteúdo deste ensaio, ocorreu de forma desigual, pois identificou-se com diferenças significativas no decorrer de todo seu processo de mudanças evolutivas, e também, de forma combinada, tendo em vista as simbologias utilizadas pelos autores ao construir alternativas vocabular históricas ponderáveis às justificativas apresentadas por eles.

Fundamentado, pois, em todas as exposições, pode-se considerar que o desenvolvimento na contramão do progresso que está perdendo suas características mais ampla, qual seja a de considerar seus vários aspectos, em função de uma política desenvolvimentista, a qual privilegia a dimensão econômica.

Conclui-se, portanto, pela necessária delonga dos questionamentos sobre desenvolvimento e progresso, que é essencial apresentar a dinâmica extraída da problematização inserida na temática, própria dos modelos de desenvolvimento. É mister pois, que a modernização conceitual do desenvolvimento, seja desvelada na sua eloquência transformadora, no descortinamento necessário aos segmentos da economia e da política.

De qualquer forma, não polemizar e politizar os modelos desenvolvimentistas e progressistas, que terminam por se tornar redundantes em larga desigualdades sociais, tornar-se-á formas conservadoras, por isso, pode-se dizer que o “subdesenvolvimento”, em suas diferentes vertentes, encontra-se ainda, em construção.

## BIBLIOGRAFIA

ESTEVA, Gustavo. **Desenvolvimento**. In: Dicionário do Desenvolvimento: Guia para o conhecimento como poder. Petrópolis: Vozes, 2000.

FURTADO, Celso. **O Mito do Desenvolvimento Econômico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974, p.68-76.

RADOMMSKY, Guilherme. **Desenvolvimento, Pós-estruturalismo e Pós-desenvolvimento. A crítica da modernidade e a emergência de “modernidade” alternativas**. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais, v.26, n.75, 2000.

SBERT, José Maria. **Progresso**. In: Dicionário do Desenvolvimento: Guia para o conhecimento como poder. Petrópolis: Vozes, 2000.

## EFEITOS DA TELEVISÃO SOBRE O COMPORTAMENTO DA CRIANÇA DE 08 A 12 ANOS DE IDADE

TAVARES, Giselly da Silva<sup>1</sup>  
GOMES, Maria Amábia Viana<sup>2</sup>

### Resumo:

O presente trabalho surge da reflexão de que diante das realidades encontradas nas salas de aula e, sobretudo, nas comunidades, onde as ações das crianças não reconhecidas como delas próprias, sendo essas ações constatadas por educadores ou pelos próprios pais e/ou observadores, faz-se necessário compreender a influência negativa da televisão sobre o modo de comportamento das crianças hoje em dia. A adoção de postura passiva, acrítica ante a TV e os comportamentos agressivos são problemáticas examinadas como sendo decorrentes do exagero de exposição à mídia televisiva e da ausência de acompanhamento dos pais durante a fase crítica de desenvolvimento da criança entre 08 e 12 anos de idade, ainda que esse quadro não seja algo estático, mas que pode e precisa ser modificado através da promoção de leitura crítica das imagens e palavras e de posicionamento ativo dos fomentadores de educação: os pais, a escola e a comunidade.

**Palavras-chave:** Televisão; Crianças; Influências; Comportamento; Violência.

### INTRODUÇÃO

Em virtude das inúmeras alterações de comportamento das crianças nos últimos anos, buscamos verificar uma das possíveis causas dessas ocorrências. As atitudes agressivas, a ausência do ato reflexivo, a adoção de posturas e práticas não-condizentes com a faixa etária em que estão, seriam decorrentes da exposição demasiada às influências negativas da televisão?

No vídeo de <sup>3</sup>Mário Sérgio Cortella intitulado “A criança em seu mundo”, ele cita que assistindo a uma dada programação da National Geographic, teve ciência de que as crianças,

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Faculdade da Cidade de Maceió – FACIMA

<sup>2</sup> Pedagoga; Pós-graduada em Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental e Médio; Mestra em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas; Docente do Curso de Pedagogia de Instituição de Ensino Superior; Coordenadora Pedagógica de escola pública municipal; Professora dos cursos de Letras e Ciências Biológicas na modalidade da Educação a distância do Instituto Federal Tecnológico de Alagoas – IFAL/UAB - Email: amabiaviana@gmail.com

ao ingressarem no 1º ano do ensino fundamental já têm assistido cerca de cinco mil horas de programas televisivos, dos mais variados possíveis - desde os de público-alvo infantil até os programas destinados aos adultos - salientando que também pode não haver por parte da família um critério seletivo em relação às programações. Quais os possíveis motivos para tais acontecimentos?

Sampaio (2004) é quem relata uma tendência crescente de consumo de programação adulta pelos infantes. Em 1995 em uma pesquisa realizada pelo IBOPE na cidade de São Paulo, apurou-se que dos dez programas mais assistidos pelas crianças, nenhum tinha o perfil infantil, mas se tratavam de shows, programas jornalísticos, humorísticos, novelas e filmes. Pereira Júnior (2002) fundamentado em pesquisas do IBOPE, revela que cerca de 14% dos telespectadores que assistiram novelas em 1999 eram crianças menores de 9 anos de idade. Desse modo, os programas adultos passaram a reunir em suas programações elementos que atraíam as crianças e conforme destaca Sampaio (2004), a mídia passa a introduzir crianças como protagonistas de novelas, entrevistadores e entrevistados, miniastronautas musicais, garotos-propaganda.

## **A TELEVISÃO E AS CRIANÇAS NA ATUALIDADE**

A quinta edição da Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no Brasil aponta que a televisão está presente em cerca de 98% das casas no país. Por este motivo, é o meio mais utilizado para difundir ideias, mensagens, fazer apelações ao consumismo, ao erotismo, aos vícios e a toda sorte de malefícios aos ouvintes-videntes.

White (1993) apud Boyer (1991) afirma que a televisão possui duas faces, sendo elas positiva e negativa. Ao saber utilizá-la, inúmeros benefícios podem ser obtidos para o desenvolvimento e formação do indivíduo. Por outro lado, partindo do ponto de vista negativo, os exemplos reais da influência da televisão, especialmente na vida dos pequenos entre 08 e 12 anos de idade neste século, são as exibições constantes de propagandas que enfatizam “compre isso ou aquilo”, “peça à mamãe ou ao papai um produto deste ou

---

<sup>3</sup> Filósofo brasileiro, mestre e doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde também é professor-titular do Departamento de Teologia e Ciências da Religião e da pós-graduação em Educação (Currículo), além de professor-convidado da Fundação Dom Cabral e do GVpec da FGV-SP.

daquele”, deixando claro o apelo do mundo capitalista e consumista ao seu mais jovem público-alvo: as crianças de hoje serão os jovens e adultos de amanhã.

A famosa propaganda do chocolate *Batom Garoto* feita em meados dos anos 90 é uma das mais marcantes na memória das crianças daquela época. No comercial havia uma menina com uma toalha na cabeça, sentada segurando um chocolate Baton pendurado a um fio, em gesto de hipnotizadora. Ela dizia: "Amiga dona-de-casa, olhe fixamente nesse delicioso chocolate. Toda vez que a senhora sair de casa com seu filho, vai ouvir minha voz dizendo: 'Compre Baton. Compre Baton. Seu filho merece Baton' Agora a senhora vai acordar." Ela estala os dedos e continua dizendo: "[...] mas vai continuar ouvindo minha voz: Compre Baton [...]". O locutor então diz: "Baton. O chocolate da Garoto que não sai da boca, nem da cabeça."

Esses valores de consumo transmitidos pela publicidade e dirigidos às crianças são prejudiciais, pois elas ainda não dispõem de maturidade suficiente para identificar nem compreender seu caráter persuasivo. Cádima (1997) destaca que a criança está desprotegida das mensagens televisivas devido a um analfabetismo audiovisual natural. Também ressalta que a partir dos cinco anos de idade essa criança inicia o processo de diferenciação entre mensagens comerciais de outros gêneros de informação, mas que somente a partir dos 11 anos é que essa diferenciação se completa.

Outro exemplo a ser considerado são as cenas eróticas, que se tornam cada vez mais comuns em nosso meio e cujo resultado tem sido revelado no momento em que os pais necessitam comprar roupas/acessórios para seus filhos menores de 12 anos, quando os mesmos escolhem como itens atraentes as “roupas de adulto” ao invés das “roupas de crianças”. Tudo parece muito natural e leva a evidências de um desenvolvimento precoce para a vida adulta, incitando glamour, vaidade, erotização com a finalidade de inserir esses indivíduos e torná-los aceitos pela sociedade. A influência negativa dos mais variados apelos promovidos na televisão contribui para diversos outros males como a formação de crianças egoístas, individualistas, chantagistas, manipuladoras.

As relações sociais entre crianças estão sendo afetadas à medida que os flertes, os namoros, as paixões estão cada vez mais presentes na rotina de meninos e meninas em fase escolar, que desejam imitar os adultos, muitas vezes sem levar em conta as consequências das decisões tomadas.



A televisão, como transmissora de informações a receptores puramente passivos, promove a inibição do ato de refletir, de analisar, de pensar, inerentes ao ser humano. A criança exposta às manipulações da mídia televisiva sem o acompanhamento de um adulto responsável, assume a posição de receptora passiva e indefesa, assimilando, por conseguinte como permitidas, coisas que ela ainda não possui sequer maturidade para discernir se deve ou não assistir. O uso da violência, dessensibilização, o aumento do medo, o próprio preconceito e desrespeito para com o próximo são outras preocupações decorrentes da influência negativa da televisão na vida das crianças.

O hábito das crianças em assistir televisão horas seguidas é algo a ser levado a sério, pois os objetivos da televisão são moldar a opinião pública, criar hábitos de consumo, estabelecer os ditos padrões de comportamento, definir padrões morais e estéticos, lançar modas e gírias, disseminar valores e crenças, influenciar gosto musical, dentre outros aspectos. Rezende (1989, p. 21) defende que:

Ora, a criança consumidora de tevê, durante várias horas por dia, é privada de duas oportunidades fundamentais ao seu desenvolvimento pleno: falar e reagir. Reduzida à contemplatividade, é sempre ouvinte-vidente – fantoche que não concorda nem discorda, ouve e vê, mas não escuta nem observa, e muito menos duvida ou contesta.

81

O mesmo autor também nos alerta para o fato de que:

Milhões de crianças, no Brasil, passam em média, quatro horas diárias diante de um aparelho de tevê. Tempo equivalente ao que passa na escola. Esse fato, por si só, deve constituir preocupação para adultos, em geral, e, particularmente, para aqueles interessados nos problemas educacionais. O consumo infantil, geralmente acrítico e passivo, sem dúvida terá decisiva interferência na representação que a criança formará da realidade (REZENDE, 1989, p. 4).

Aos pais e responsáveis fica a incumbência de posicionar-se na tomada de atitudes coerentes quanto ao uso da televisão por seus filhos. Caso não o façam, estarão contribuindo significativamente para que problemas educacionais se acumulem e a responsabilidade automaticamente é transferida para os educadores que estarão lidando direta e diariamente com essas crianças no contexto escolar.

## **TELEVISÃO E O COMPORTAMENTO DA CRIANÇA DE 8 A 12 ANOS DE IDADE**

A criança, a partir dos 7 anos de idade, inicia o uso da razão, pois se torna capaz de pensar em abstrato, não se detendo apenas à consciência formada por acontecimentos e fatos

concretos e sendo assim, o sentido de responsabilidade dela aumenta. Seu pensamento, diferentemente das idades passadas, possuem um norteador, um direcionamento, que pondera entre causas e consequências, planeja suas ações tanto na esfera individual como no meio social, as relações que pode ou não construir. É nesse estágio, entre os 10 e 11 anos de idade, que os indícios de rebeldia e criticidade do pensamento tendem a surgir.

Nesta etapa da vida torna-se um tanto difícil o cumprimento do papel de criança já que família, escola e comunidade passam a tratá-la como indivíduo mais independente, a quem certas exigências são feitas, já vislumbrando o caráter a ser construído para o futuro e a quem determinadas prioridades próprias de crianças menores, não são concedidas. É exatamente nesta etapa da vida que a criança, por estar cercada de questionamentos os mais inúmeros possíveis, necessita de diálogo, carinho e boa orientação dos adultos, a fim de sentir que seus pais e educadores confiam nela.

A televisão, presente no cotidiano de todos em maior ou menor grau, exerce forte influência sobre as relações familiares e sociais. A maneira de as crianças de hoje em dia ocuparem o tempo, é muito distinta da forma como isso acontecia na primeira metade do século. No lugar do convívio com os pais e familiares, parentes e amigos, das brincadeiras de roda, das histórias contadas antes de ir dormir, elas passam a maior parte de seu tempo livre dedicada à telinha e suas programações, que abrigam de tudo um pouco: filmes, desenhos animados, novelas, propagandas abusivas, espetáculos humorísticos, programas de apelação sexual, e muitos outros.

É importante avaliar os efeitos nocivos que esses programas causam na vida dos telespectadores, em especial os que estão na faixa etária entre 8 e 12 anos de idade, que buscam respostas para suas mais profundas indagações nas fontes que lhes são mais acessíveis (sobretudo na televisão), uma vez que os pais encontram-se ausentes do lar durante a maior parte do tempo e os poucos adultos com quem essas crianças mantêm contato diário, além do contexto escolar, são em alguns casos os vizinhos ou empregados domésticos, cuja responsabilidade primária não é educar os filhos de outros.

Varella (2002), declara que nunca se assistiu a tanta violência na televisão como nos dias atuais. Afirma que em virtude da enormidade de tempo que crianças e adolescentes das várias classes sociais passam diante da televisão, o interesse pelas consequências dessa exposição é algo lógico; e ainda acrescenta que estudos de campo, publicados pela literatura

médica nos últimos anos revela a existência de relações claras entre a exposição de crianças à violência exibida pela mídia e o desenvolvimento de comportamento agressivo.

O que isso acarreta? As crianças podem facilmente assumir que o que veem na televisão é aceitável, seguro e normal. Pesquisas nos Estados Unidos indicam que crianças que permanecem por mais de duas horas diárias em frente à televisão presenciarão mais do que 40.000 atos de violência até chegarem ao ensino médio, além de cenas de assassinatos, explosões, torturas, assaltos e muitos outros tipos de atividade criminal.

Em contrapartida, muitos não recebem formação espiritual ou moral regular para enxergar a violência de uma perspectiva que demonstre que ela é prejudicial, e que traz consequências devastadoras. Na própria rede televisiva os vilões nunca são punidos e os atos de violência nunca são seguidos de seus efeitos destrutivos nas vidas das pessoas. O resultado é que muitas dessas crianças crescem acreditando que a violência é uma parte normal da vida, que o bandido pode e às vezes deve vencer, e que quando você faz algo ruim, você pode simplesmente ir embora sem prestar contas com ninguém e que ao agir com violência será alguém respeitado na sociedade.

Albert Bandura (2008), defende que as crianças podem facilmente aprender e modelar seu próprio comportamento em conformidade com aquilo que observam na televisão. Outros autores da área de psicologia defendem que crianças que assistem programação repleta de ações violentas apresentam certa tendência a imitar essas ações. Experimentos laboratoriais dele também têm revelado que logo após assistirem programações com cenas de violência, as crianças apresentam um aumento em seus níveis de agressividade.

Para tal, fica aos pais, neste sentido, o encargo de propor aos filhos atividades dirigidas, relacionadas às programações que irão assistir na TV durante o decorrer da semana, por exemplo, listando canais e horários com programações específicas destinadas aos pequenos, indagando sobre o que observaram, de que forma eles podem tirar aprendizados do que viram, etc.

Como componente inevitável da cultura moderna, as sociedades dependem da televisão para as notícias, educação, entretenimento, cultura, clima, música e até mesmo esportes. Auxilia na formação de memórias de longa duração, é especialista na captação de atenção não só dos pequenos, mas também dos jovens e adultos.

Apesar de encarada como uma agente de ininteligência, de alienação, não se pode ignorar as possibilidades educativas que podemos usufruir a partir desse importante meio de

comunicação, pois a televisão como componente das TIC, deve ser utilizada para integrar a escola e a comunidade, a fim de que a educação mobilize a sociedade.

## O PAPEL DOS PAIS

Assistir televisão deveria ser algo divertido e relaxante tanto para crianças quanto para adultos – no entanto, na maioria das vezes é uma fonte de conflito familiar. Se a preocupação é a televisão, proibir o uso dela não seria uma solução prática para resolver o problema. Ao invés disso, os pais necessitam aprender a coexistirem com a televisão no gerenciamento do quanto os filhos assistem e o que eles veem.

Uma das melhores formas para minimizar os efeitos negativos das mensagens transmitidas pela televisão às crianças é ensiná-las a raciocinar criticamente sobre o conteúdo que assistem. Elas precisam compreender que tudo que é visto na televisão é uma realidade criada por um grupo de especialistas como diretores, atores, produtores, editores, e que estes defendem seus interesses e pontos de vista.

É preciso também considerar que as crianças precisam identificar a diferença entre a realidade e os estereótipos criados e sentirem-se importantes e respeitadas por ser quem são e não necessariamente terem de imitar algum personagem da televisão, seja de novela, filme ou outra programação.

Aos pais fica a incumbência de educar os filhos para as mídias e, sobretudo para a televisão, a fim de que possam compreender suas intenções, criticar suas programações e utilizar os benefícios que possam ser retirados dela da forma mais abrangente possível.

## O PAPEL DA ESCOLA

A criança, ao chegar na escola, já passou por processos educativos no seio familiar e através da mídia eletrônica. Assim como a contribuição dos pais facilitando ou complicando o processo de aprendizagem dos filhos, a mídia televisiva exerce o mesmo papel. A televisão em certos aspectos educa as crianças ao apresentar diante deles o mundo das fantasias, dos sentimentos, das novidades.

Moran (2002) descreve o papel da televisão no processo educativo da criança e cita a dificuldade do educador se contrapor a ela. Para o autor:

A televisão, o cinema e o vídeo - os meios de comunicação audiovisuais - desempenham, indiretamente, um papel educacional relevante. Passam-nos continuamente informações, interpretadas; mostram-nos modelos de comportamento, ensinam-nos linguagens coloquiais e multimídia e privilegiam alguns valores em detrimento de outros. A informação e a forma de ver o mundo, predominantes no Brasil provêm fundamentalmente da televisão. Ela alimenta e atualiza o universo sensorial, afetivo e ético que crianças e jovens - e grande parte dos adultos - levam para a sala de aula. Como a TV o faz de forma mais despreziosa e sedutora, é muito mais difícil para o educador contrapor (MORAN, 2002, p. 1).

A escola como agente do processo de ensino-aprendizagem subsequente à família, tem a responsabilidade de utilizar-se dos meios disponíveis, inclusive os midiáticos como a televisão, tornando-a sua aliada, para atender de forma significativa as necessidades educativas das crianças.

A televisão com a sua linguagem persuasiva, encantadora, recheada de cores, sons, movimentos, fantasias, diferem bastante de práticas pedagógicas não tão interessantes que são utilizadas nas mais diversas salas de aula. Gadotti (2003, p. 51) afirma que:

A criança passa muito tempo sentada diante da televisão porque sente prazer em ficar lá. O que o professor fala não exerce o mesmo fascínio da TV. Cada vez mais as crianças chegam à escola transportando consigo a imagem de um mundo-real ou fictício - que ultrapassa em muito os limites da família e da comunidade de vizinhos. As mensagens mais variadas - lúdicas, informativas, publicitárias - transmitidas pelos meios de comunicação social entram em contradição com o que as crianças aprendem na escola. Estas mensagens surgem sempre organizadas em rápidas sequências o que, em numerosas regiões do mundo tem uma influência negativa sobre a capacidade de manter a atenção, por parte dos alunos e, portanto, sobre as relações na aula. Passando os alunos menos tempo na escola do que diante da televisão, a seus olhos é grande o contraste entre gratificação instantânea oferecida pelos meios de comunicação, que não lhes exigem nenhum esforço, e o que lhes é exigido para alcançarem sucesso na escola.

O educador tem em mãos as chaves para usufruir das possibilidades de uso da televisão em sala de aula para complementar os conteúdos curriculares que porventura até já tenham sido tratados de alguma forma na mídia televisiva, realizando para isso associação do conteúdo a ser assimilado com aquilo que o mundo social tem representando através de seus mecanismos midiáticos.

A mídia televisiva usada como ferramenta educativa, não deverá sob hipótese algum ter o caráter persuasivo nem tampouco autoritário, mas permitir a construção dos conhecimentos

através do processo de discussão, de reflexão, utilizando-se para isso de dinâmicas apropriadas às necessidades do alunado, mudando dessa forma as relações de hierarquia, quebrando-se os paradigmas, criando um espaço educativo que vise plenamente o progresso do processo de ensino-aprendizagem e seus objetivos.

Os programas que podem ser usados pela escola para discussão de comportamentos, valores e para aprofundamento e/ou apresentação de conteúdos, são os mais diversos possíveis, tais como: seriados, talk-shows<sup>4</sup>, documentários, desenhos animados, novelas, filmes, cabendo ao educador o papel de mediador no processo, intervindo nos momentos apropriados para propor a reflexão, o debate, o compartilhamento de ideias, a possibilidade de soluções para problemas, etc.

Ao levar a televisão para a sala de aula, o educador precisa despertar os alunos a observarem os fatos, sendo eles reais ou não, de forma crítica e mais realista possível, seja realizando comparações com outros fatos apresentados por canais diferentes e/ou em outras fontes de informações como jornal impresso, gibis, revistas, rádio e também discutindo as temáticas transmitidas mediante questionamentos feitos a diferentes telespectadores, etc. Machado (2000, p. 12) expressa o seguinte, em relação a televisão:

Na minha opinião, a televisão é e será aquilo que nós fizermos dela. Nem ela, nem qualquer outro meio, estão predestinados a ser qualquer coisa fixa. Ao decidir o que vamos ver ou fazer na televisão, ao eleger as experiências que vão merecer a nossa atenção e o nosso esforço de interpretação; ao discutir, apoiar ou rejeitar determinadas políticas de comunicação, estamos, na verdade, contribuindo para a construção de um conceito e uma prática de televisão. O que esse meio é ou deixa de ser não é, portanto, uma questão indiferente às nossas atitudes com relação a ele. Nesse sentido, muitos discursos sobre a televisão às vezes me parecem um tanto estacionários ou conformistas, pois negligenciam o potencial transformador que está implicado nas posturas que nós assumimos com relação a ela; e 'nós', aqui, abrange todos os envolvidos no processo: produtores, consumidores, críticos, formadores, etc.

Para que a escola e os educadores exerçam o papel de mediação entre o que a TV transmite e o que é interpretado pelos alunos, faz-se necessário o conhecimento da relação existente entre alunos e televisão, como, por exemplo o tempo que passam assistindo diariamente, se estão sempre acompanhados de um adulto ou não, quais as programações que lhes chamam mais a atenção, como seria o dia-a-dia deles se não houvesse a televisão, etc.

---

<sup>4</sup> Programa de televisão, em que um apresentador-anfitrião conversa com pessoas de renome, ligadas a algum fato importante do momento, ou cuja atividade pode ter interesse para o público.



Temos de considerar, todavia, que nos dias atuais a educação não mais é considerada como um mero ato de transferência de conteúdos através de um professor que sabe tudo para alunos que não podem posicionar-se ante ao conhecimento recebido. Sendo assim, não podemos acreditar que o receptor não poderá em qualquer hipótese significar, transformar, recriar aquilo que captou da mídia televisiva, pois até mesmo programas que não são produzidos para educar, proporcionam algum tipo de aprendizagem incidental, à medida que estimulam percepções, desafiam padrões, influenciam em julgamentos. Segundo Napolitano (1999, p.21),

[...] chamamos a atenção dos professores para que percebam como programas pedagógicos e não-pedagógicos desenvolvem certos recursos de linguagem para transmitir conteúdos escolares. A escola e o professor devem saber identificar tais recursos, quais as implicações psicopedagógicas no receptor, em que gênero de programa determinado conteúdo está sendo veiculado, se o conteúdo escolar está sendo revestido por uma mensagem ideológica mais precisa ou não [...].

Os educadores possuem ao seu alcance a oportunidade de auxiliar as crianças na construção de novos significados, reelaboração de mensagens, (re)significação do que assistem na tela da televisão, de acordo com as experiências, visão de mundo, cultura e valores de seus alunos. É válido também mostrar aos alunos a diferença entre a aquisição de determinados conhecimentos na televisão e em material bibliográfico, incentivando-os não a deixarem de assistir televisão, mas de enxergarem-na com outros olhos, sem se deixar ser levado por suas ideologias já prontas e mastigadas.

A escola necessita urgentemente reconhecer que a televisão pode e precisa ser usada como sua aliada. Paulo Freire não era contra a televisão, mas advertia aos educadores que soubessem utilizá-la de maneira apropriada, crítica. Para Freire (2000, p.110),

Não podemos nos pôr diante de um aparelho de televisão “entregues” ou “disponíveis” ao que vier. Quanto mais nos sentamos diante da televisão - há situações de exceção - como quem, de férias, se abre ao puro repouso e entretenimento tanto mais riscos corremos de tropeçar na compreensão de fatos e de acontecimentos. A postura crítica e desperta nos momentos necessários não pode faltar. [...] Mas, se não é fácil estar permanentemente em estado de alerta é possível saber que, não sendo um demônio que nos espreita para nos esmagar, o televisor diante do qual nos achamos não é tampouco um instrumento que nos salva. Talvez seja melhor contar de um a dez antes de fazer a afirmação categórica a que Wright Mills se refere: “É verdade, ouvi no noticiário das vinte horas”. Como educadores e educadoras progressistas não apenas não podemos desconhecer a televisão mas devemos usá-la, sobretudo, discuti-la.

O autor também defendia que, se o educador assistisse a determinado programa com seus alunos, a *práxis* pedagógica seria muito ampla se logo o assunto abordado na tela fosse discutido.

Desse modo, levando em consideração que a televisão, encontra-se tão presente em nossa sociedade e em nosso cotidiano, a escola e os educadores precisam repensar suas práticas a fim de tomarem parte no uso pedagógico efetivo e consciente dessa ferramenta midiática, permitindo às crianças diversas possibilidades de leitura e análise da realidade, (re) criação de significados, posicionamento crítico ante aos apelos da televisão, visando o pleno desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania.

A escola, como participante do processo de ensino-aprendizagem, de desenvolvimento dos alunos, de estar na mediação entre o indivíduo e o conhecimento, precisa utilizar a televisão como sua aliada, observando o que nela se passa e levando para a sala de aula com a finalidade de propor discussão com os alunos, exposição dos diferentes pontos de vista a respeito do assunto, auxiliando-os a perceberem os aspectos positivos e negativos das abordagens feitas, fazendo (re) leituras das programações disponíveis e permiti-los avançarem autonomamente no sentido de estarem firmes, fazendo sua da criticidade e seletividade ante as manipulações da televisão, sem para isso usar de imposições nem de maniqueísmos.

Uma prioridade de que o coletivo escolar não pode abrir mão é a formação de telespectadores mirins conscientes, que estejam potencialmente capacitados para re (ler) a televisão sob a visão da ética e da cidadania. A formação de juízos, a elaboração de opiniões, o desvendar da realidade social em que estão inseridos, o reconhecimento de programações sem qualidade, a elaboração de opiniões menos espontâneas, são vários aspectos que necessitam e devem ser trabalhados pela escola para que as crianças estejam preparadas para encarar o mundo.

Por sermos todos participantes de um mesmo contexto social, permeado de influências do meio televisivo, prossigamos tendo em mente que o iniciar de um novo modo de enxergar a nossa realidade dependerá das escolhas que fizermos, de submetermo-nos aos agentes sociais manipuladores e suas ideologias ou de nos mantermos fiéis aos valores que temos agregado no decorrer da vida.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Em nossa sociedade sabemos que muitos pais ainda não compreendem o efeito da televisão sobre o modo de agir e comportar-se dos filhos. Não foi nossa intenção posicionarmos-nos como anti ou pró-televisão, mas, por meio de fundamentações teóricas, permitir ao leitor que tenha sua própria opinião sobre esse recurso midiático e seus efeitos sobre o comportamento das crianças, enfatizando, no entanto, um maior aprofundamento sobre os aspectos negativos.

Os pais podem e devem fazer o que estiver ao seu alcance a fim de minimizar os efeitos negativos da mídia televisiva sobre seus filhos. Não necessitando, porém, de reconstruir a forma nem eliminar de uma vez por todas o acesso à TV, mas posicionarem-se como mediadores nesse processo. As crianças precisam saber como devem assistir televisão e os pais são os principais responsáveis pelo acompanhamento de seus filhos e por sua educação. Ver TV ao lado dos filhos, discutir a respeito das programações, estruturar atividades a partir do que é visto na TV, são sugestões que servirão para encorajar as crianças a terem atitude crítica diante das influências sofridas pela mídia.

Nossa visão torna-se otimista quando explicitamos que ao recebermos uma influência negativa da televisão, podemos manipular essa condição em algo educativo e socialmente construtivo. Afinal, os efeitos negativos propositais da TV não precisam necessariamente manter-se como tais, se as chances de transformação desse quadro encontram-se em nossas mãos.

A escola precisa utilizar a televisão como sua aliada, observando o que nela se passa e levando para a sala de aula com a finalidade de propor discussão com os alunos, exposição dos diferentes pontos de vista a respeito do assunto, auxiliando-os a perceberem os aspectos positivos e negativos das abordagens feitas, fazendo (re) leituras das programações disponíveis e permiti-los avançarem autonomamente no sentido de estarem firmes, críticos e seletivos ante as manipulações da TV, sem para isso usar de imposições nem de maniqueísmos.

Uma prioridade de que o coletivo escolar não pode abrir mão é a formação de telespectadores mirins conscientes, que estejam potencialmente capacitados para re (ler) a TV sob a visão da ética e da cidadania. A formação de juízos, a elaboração de opiniões, o desvendar da realidade social em que estão inseridos, o reconhecimento de programações sem qualidade, a elaboração de opiniões menos espontâneas, são vários aspectos que necessitam e

devem ser trabalhados pela escola para que as crianças estejam preparadas para encarar o mundo.

Por sermos todos participantes de um mesmo contexto social, permeado de influências do meio televisivo, prossigamos tendo em mente que o iniciar de um novo modo de enxergar a nossa realidade dependerá das escolhas que fizermos, de submetemo-nos aos agentes sociais manipuladores e suas ideologias ou de nos mantermos fiéis aos valores que temos agregado no decorrer da vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresenta-se significativa por trata de discussões presentes na sociedade, que transita no tempo, solicita urgência dos olhares das instituições, principalmente, “família e escola” para os efeitos da televisão na vida das crianças e jovens que cotidianamente destinam um expressivo tempo. Inserir a mídia televisiva é considerar os elementos culturais de cada geração, é estar conectado com as diferentes formas de comunicação dos sujeitos na escola, é aproximar-se da realidade das crianças e jovens, é estar aberto as novas formas de aprender, é oportunizar aos estudantes várias, diferentes leituras e distintas formas de compreender o mundo criticamente.

Ressaltamos a importância da formação docente inicial e continuada que contemple o uso das tecnologias como ferramenta pedagógica, não só para os professores, como coordenadores pedagógicos e gestores, a fim de que possam ter melhor compreensão da relevância. O professor precisa compreender as mídias como ferramentas para o seu trabalho, uma aliada que só tem a contribuir no desenvolvimento da sua atividade profissional. Sua utilização na prática docente não deve ser encarada como uma obrigação ou uma exigência imposta ao professor, mas, como uma mudança que se faz necessária diante das transformações sociais.

Conforme o exposto neste artigo, ratificamos a relevância dos pais estarem atentos as programações que seus filhos assistem, observarem, dialogarem e compreenderem o que pensam sobre as questões expostas na televisão e nas demais mídias. É fundamental a orientação acompanhada da explicação, que crianças e jovens possam entender, discernir e optar por programações veiculada na telinha que tenham propostas com conteúdo significativos, que venham agregar valores a sua vida.

## REFERÊNCIAS

- BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLIDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BOYER, E. L. **Ready to learn: a mandate for the nation**. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1991.
- CÁDIMA, Rui. **Estratégias e discursos da publicidade**. Lisboa: Veja, 1997.
- FERRÉS, Joan. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Unesp, 2000.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Nova Hamburgo: Feevale, 2003.
- MACHADO, A. **A televisão levada a sério**. São Paulo: Senac, 2000.
- MORAN, José M. **Desafios da televisão e do vídeo à escola**. Disponível em: [http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias\\_eduacao/desafio.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/desafio.pdf) Acesso em 10 jun 2015.
- \_\_\_\_\_. O vídeo na sala de aula. **Comunicação e Educação**. São Paulo, v. 2, n. 2, jan.-abr., 1995, p. 27-35.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar a televisão na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.
- REZENDE, Ana L. **A tevê e a criança que te vê**. São Paulo: Cortez, 1989.
- VARELLA, Drauzio. **Violência na TV e comportamento agressivo**. Disponível em: <HTTP://www.drauziovarella.com.br/ExibirConteudo/605/violencia-na-tv-e-comportamento-agressivo>. Acesso em 01. jun. 2015.

## EXPLORAÇÃO DE TABLETS POR CRIANÇAS DE 4 ANOS E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Polyana Marques Lima RODRIGUES<sup>1</sup>  
Cleriston Izidro dos ANJOS<sup>2</sup>

### Resumo

A pesquisa, que ora apresentamos, consiste numa discussão acerca do uso de *tablets* por crianças de 4 anos de idade em uma instituição de Educação Infantil da Rede Pública do município de Maceió/AL. Tais reflexões são provenientes do projeto intitulado: “Dispositivos Móveis (*tablets*) e suas implicações na formação de professores de Educação Infantil”. O projeto – contemplado com bolsas do Programa de Desenvolvimento Acadêmico-Institucional da Universidade Federal de Alagoas (BDAI/UFAL) – tendo o CNPq como agência financiadora. A pesquisa teve como objetivo central a exploração do *tablet* como instrumento potencializador do trabalho com as múltiplas linguagens da criança na Educação Infantil e suas implicações na formação inicial e em serviço dos professores de Educação Infantil. As reflexões contidas nesse trabalho são desenvolvidas a partir de um recorte dos dados obtidos na primeira fase do projeto, que consistia na livre exploração dos *tablets* por pequenos grupos de crianças com quatro anos de idade com vistas a verificar as possíveis relações estabelecidas entre as crianças e essas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC). Entre os fundamentos do trabalho, podem ser citados: Mercado (2009), Fantin e Muller (2014), Pereira e Almeida (2014), Felisbino e Rosa (2014) para a discussão a respeito das TDIC na formação de professores e no trabalho com crianças da Educação Infantil, Cohn (2010) para as discussões sobre participação de crianças em pesquisas e, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009). Os resultados obtidos apontam para o fato de que, quando lhes são oferecidas condições de livre exploração, as crianças exploram aplicativos diversos sem medo, interagindo entre si e com o dispositivo, ainda que não tenham tido experiência direta com essas TDIC na escola em momentos anteriores ao desenvolvimento do projeto.

**Palavras-chave:** Crianças, Educação Infantil, *Tablets*, Formação de Professores.

<sup>1</sup> Pedagoga pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. E-mail: poly90lima@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Educação, pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. E-mail: cleristonizidro@hotmail.com



## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho que ora apresentamos consiste numa discussão sobre o uso de *tablets* por crianças de 4 anos de idade no contexto de instituição de Educação Infantil do município de Maceió/AL, sendo que tais reflexões são originárias da participação no projeto “Dispositivos Móveis (*tablets*) e suas implicações na formação de professores de Educação Infantil” – BDAI/PROEST/UFAL<sup>3</sup>. Este projeto parte do princípio de que as crianças brasileiras, de modo geral, nascem num contexto permeado pelos instrumentos tecnológicos (rádio, televisão, celular, computador, *tablet*, controle remoto, brinquedos e jogos eletrônicos) e nesse sentido, os adultos envolvidos com a Educação da Infância precisam conhecer mais a respeito da relação que as crianças estabelecem com esses aparelhos para poderem auxiliá-las em seus processos de aprendizagem.

A reflexão aqui apresentada está relacionada com a análise de alguns episódios de uma transcrição de vídeo com um dos pequenos grupos, constituído por três crianças de 4 anos. A sessão exploratória, ocorrida ao final do ano letivo de 2014, teve duração de 30 minutos e sua proposta foi centrada na exploração livre dos *tablets* pelas crianças. Desta forma, o vídeo, sua transcrição e o recorte da sessão em episódios se estabelecem como recursos metodológicos para esta discussão.

Como referencial que sustenta a proposta de trabalho e as reflexões provenientes dela, se encontram as DCNEI (BRASIL, 2009) tratando das discussões a respeito da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. E os trabalhos de Mercado (2009), Fantin e Muller (2014), Almeida e Pereira (2014), Felisbino e Rosa (2014), que tratam de questões relacionadas às TDIC na formação de professores e/ou seu uso na Educação Infantil e, ainda, o trabalho de Cohn (2010), que apresenta contributos para a reflexão a respeito da participação de crianças em pesquisas.

No que se refere à pesquisa com crianças, destaca-se ainda o fato de, conforme prevê a Resolução 466/2012 (BRASIL, 2012), no período anterior ao estudo exploratório foi realizada uma reunião com os adultos responsáveis pelas crianças, de modo a obter o consentimento

---

<sup>3</sup> Bolsa de Desenvolvimento Acadêmico Institucional. Financiamento: Pró-reitoria Estudantil /Universidade Federal de Alagoas.

das famílias e, também, foram realizadas rodas de conversas com o objetivo de obter o assentimento dos pequenos. Após apresentarmos algumas considerações a respeito das bases de sustentação da proposta, apresentaremos as discussões provenientes da análise dos episódios de uma sessão e, por fim, apresentaremos nossas considerações e as referências.

## 2 REFLEXÕES TEÓRICAS

Atualmente as tecnologias móveis, tais como *smatphones* e *tablets*, têm forte presença na sociedade como um todo. Com isso, de modo geral, as crianças passam a ter contato, diretamente ou não, com esses aparatos (FANTIN e MULLER, 2014). Desta forma, é importante discutir o uso desses objetos tecnológicos no contexto educacional infantil, não distanciando a escola da desta realidade social.

Cohn (2010, p. 16), ao tratar da realização de pesquisas com crianças, e não sobre crianças, afirma que “[...] a criança não é apenas alocada em um sistema de relações que é anterior a ela e reproduzida eternamente, mas atua para o estabelecimento e a efetivação de algumas das relações sociais dentre aquelas que o sistema lhe abre e possibilita.” A esse respeito, Corsaro (2011) afirma que as crianças não apenas assimilam passivamente a cultura adulta, mas, ao contrário, as crianças a interpreta, e devolvem essa cultura para o mundo com uma nova contribuição.

Ainda em relação à criança como sujeito ativo, as DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – (BRASIL, 2009, p. 12) apontam para o fato de que, a criança: “[...] nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”.

Partindo dessa afirmação presente nas DCNEI (BRASIL, 2009) é possível inferir que as crianças, na manipulação das TDIC têm possibilidades de desenvolver suas múltiplas linguagens.

Fantin e Muller (2014, p. 2), destacam que “[...] Hoje, as crianças que têm acesso à tecnologia podem fazer uso dela, seus corpos falam, seus gestos demonstram interesse em assistir a um vídeo no celular, em navegar na internet e em mostrar ao adulto o que lhes

fascina quando conectadas [...]”. Partindo desse pressuposto, destacamos a necessidade de olharmos para as ações das crianças, para que na condição de adultos e mediadores entre a criança e o objeto de conhecimento, possamos ajudá-las em seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

As autoras acrescentam, ainda, que mesmo as crianças que não têm acesso a essas tecnologias “também desejam e imaginam estas e outras práticas mediadas pelo que a mídia oferece” (FANTIN e MULLER, 2014, p. 2), neste sentido, compreende-se que as instituições educacionais em parceria com outras instituições da sociedade possuem um importante papel nos processos de inclusão digital desses sujeitos.

Pereira e Almeida (2014, p. 3) afirmam que “O que se observa no momento social vigente é que as crianças já nascem em um contexto nos quais as tecnologias estão em um acelerado processo de expansão que vem potencializar as descobertas de novas possibilidades”. Nesse sentido, destacamos que as TDIC não substituem outras formas de brincar e outras atividades relacionadas com a ampliação do universo cultural das crianças, e também não substituem o papel do professor de Educação Infantil, mas podem contribuir para ampliar os saberes e as experiências nesta fase de desenvolvimento.

Dentre as atividades que, além de despertar o interesse das crianças, contribuem para seu desenvolvimento integral, se encontram os jogos e as brincadeiras. Para Mercado (2009, p. 36), “[...] Um jogo pode servir como contexto para aprendizagem de múltiplos conceitos e variadas habilidades, de natureza bastante sofisticada [...]”. O autor esclarece ainda que “Os jogos colaboram com o aprendizado, pois, ao jogar, o aluno segue regras e tem muita atenção e concentração [...]” (MERCADO, 2009, p. 37).

Brandão, Bittencourt e Vilhena (2010), ao tratarem sobre a importância do jogo eletrônico e das contribuições do brincar para os processos de aprendizagem dos sujeitos, afirmam que essas atividades no âmbito das mídias digitais também auxiliam no desenvolvimento da capacidade de solução de problemas, sendo tal potencialidade uma característica que, de acordo com os autores, nos define como humanos.

### **3 PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

O projeto “Dispositivos Móveis (*tablets*) e suas implicações na formação de professores de Educação Infantil (BDAI/PROEST/UFAL)” desenvolve suas atividades em parceria com duas instituições públicas de Educação Infantil do Município de Maceió, sendo uma creche (0-3 anos) e uma pré-escola (4-5 anos). Os dados recortados para análise neste artigo estão relacionados aos encontros da fase exploratória do estudo desenvolvido com um grupo de 9 crianças que se encontram na faixa etária entre 4 e 5 anos.

Dessa maneira, nesta fase, elas foram organizadas em dois pequenos grupos (um com 4 e outro com 5 sujeitos) sendo desenvolvidas 5 sessões de trabalho, com aproximadamente 30 minutos cada, nas quais estas crianças puderam manusear os *tablets* com liberdade, de modo que pudessem contar umas com as outras e com o pesquisador como parceiros de diálogo.

Tendo por base as DCNEI (BRASIL, 2009) que apontam para a brincadeira e as interações como eixos do currículo da Educação Infantil, as atividades do projeto foram organizadas de modo que as crianças pudessem fazer o exercício de ludicidade em suas escolhas e ainda, que pudessem contar com os seus pares como parceiros de interação. Também procuramos considerar o fato de que, no seu artigo 9º, inciso XII, as DCNEI apontam para a importância do contato das crianças com diversos recursos tecnológicos e midiáticos e, assim sendo, consideramos que o *tablet*, por ser um dispositivo multimodal, poderia ser um aparato interessante para o trabalho com crianças pequenas.

Nos *tablets*<sup>4</sup> utilizados no estudo foram instalados os seguintes aplicativos: jogos diversos (*Pou*<sup>5</sup>, *Angry Birds*<sup>6</sup>, *Subway Surfers*<sup>7</sup>, *Hill Climb Racing*<sup>8</sup>, dentre outros). Além disso, foram mantidos os aplicativos já instalados pelo fabricante do dispositivo, tais como: câmera, editor de texto, reproduzidor de áudio e vídeo, etc. Do ponto de vista dos encaminhamentos das sessões de trabalho, o pesquisador coordenador ora realizava a proposta de exploração livre pelas crianças, ora sugeria que as crianças explorassem um determinado

<sup>4</sup> Tablet Navicity, modelo NT 1711, sistema Android 4.2, 7 polegadas, com câmera frontal, e conexão wifi.

<sup>5</sup> Jogo para cuidar de um bichinho alienígena com higiene, alimentação e diversão, podendo ainda personalizar o ambiente dele. Disponível para download em <https://play.google.com/store/apps/details?id=me.pou.app>

<sup>6</sup> Jogo para destruir objetos que protegem os porcos avarentos, e salvar a vida dos pássaros, com vários níveis de habilidades. Disponível para download em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.rovio.angrybirds>

<sup>7</sup> Jogo para correr o mais rápido que puder, escapar do trem que se aproxima e fugir do inspetor mal humorado. Disponível para download em <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.kiloo.subwaysurf>

<sup>8</sup> Jogo de condução de carro em subidas e descidas que não pode deixar o carro virar. Disponível para download em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.fingersoft.hillclimb>

recurso ou aplicativo. No entanto, mesmo nos momentos em que a proposta de exploração era direcionada pelo pesquisador, os pequenos poderiam aderir ou não a esta, de modo que pudessem sentir-se livres para realizar o que gostariam.

As sessões foram registradas em vídeos e também com uso de diário de campo, de forma que posteriormente fosse possível realizar a transcrição e a análise das ações desses sujeitos ao lidar com os dispositivos, nos aspectos de interação ou isolamento, de compartilhamento ou não das ações, e das reações a cada descoberta realizada. Na sequência, o leitor encontrará a descrição e as reflexões provenientes de episódios ocorridos com 3 (três) crianças, que identificaremos por nomes fictícios, em uma das sessões realizadas no projeto.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O que discutiremos aqui se trata de uma sessão realizada com um grupo de 3 (três) crianças, sendo este o segundo grupo do 3º dia de desenvolvimento das sessões exploratórias, ocorridas ao final do ano letivo de 2014 e teve como proposta, a livre exploração do *tablet* por estes sujeitos, entendendo por isso a possibilidade das crianças explorarem qualquer recurso do aplicativo, sem um direcionamento do coordenador da pesquisa no que se refere às escolhas das delas.

Neste episódio estavam presentes três crianças (Caio, Bruno e Carol). De modo geral, as atividades da pesquisa ocorrem no Ateliê de Artes<sup>9</sup>, no entanto, neste dia, o pesquisador propôs aos participantes que fossem para a área externa da instituição e, então, seguiram até o pátio coberto<sup>10</sup>. Na sequência, foi realizada a proposta de exploração livre do *tablet*, de modo que as crianças pudessem explorar os aplicativos que quisessem, tendo autonomia para se movimentar mais, ir para outros lugares para fotografar, jogar, dentre outras atividades.

---

<sup>9</sup> O Ateliê de Artes é um espaço usado pela comunidade escolar para o trabalho com diversas formas de expressão e de comunicação. Considerando o fato de que este espaço físico é flexível do ponto de vista do seu uso e das formas de organização, ele foi cedido como local de encontro entre as crianças e o pesquisador, para que as sessões exploratórias do estudo ocorressem nele.

<sup>10</sup> A instituição possui um pátio coberto que também se caracteriza como local flexível do ponto de vista do seu uso por adultos e crianças. Sua localização no terreno da instituição possibilita a visualização de diversos elementos constitutivos do espaço físico e, neste sentido, propicia diversas possibilidades de exploração do espaço pelas crianças.

Todavia, preferiram se sentar juntas em um espaço do chão do pátio coberto e ali ficaram manuseando o dispositivo, sem se deslocarem do local em que se encontravam durante a maior parte do tempo.

Após esse breve detalhamento das condições em que a sessão foi realizada, passaremos a tecer algumas reflexões a respeito de um dos episódios do projeto, por meio dos objetivos da pesquisa ora apresentada, “Dispositivos Móveis (*tablets*) e suas implicações na formação de professores de Educação Infantil”.

Nesse sentido, o primeiro episódio ocorre logo ao início da sessão quando as crianças pegam os dispositivos e começam a manusear, buscando aquilo que parece lhes chamar mais a atenção.

#### 4.1 EPISÓDIO 1: Partilhando experiências

Bruno olha para Carol e diz ‘olha eu coloquei no *Pou*’ e ela diz ‘eu não coloquei não’, então Bruno chama atenção da colega para mostrar ‘olha aqui, olha aqui, olha eu amostrei aqui’, então Carol olha para o *tablet* do colega, rindo. Ao perceber, Caio também se inclina para olhar o que tem no *tablet* de Bruno.

Em primeiro lugar, destaca-se o fato de que o jogo parece se constituir como primeira atividade que desperta o interesse das crianças durante o percurso de exploração. Prova disso é o fato de que, o aplicativo do *Pou* é o primeiro elemento que as crianças começam a explorar e, a partir dele, elas estabelecem diálogos.

Além disso, em segundo lugar, chama a atenção o fato de que os indivíduos desenvolvem uma postura de diálogo e de compartilhamento das ações que são desenvolvidas no *tablet* e, neste sentido, o dispositivo parece não isolar as crianças, mas, ao contrário, possibilita conversação entre elas a partir das atividades desenvolvidas.





Figura 1 - Interação das crianças ao conseguir êxito com o dispositivo.

Fonte: Arquivos do projeto, (2014)

No que se refere ao processo de interação das crianças entre si a partir da exploração do *tablet*, é possível fazer algumas considerações a partir dos estudos de Cohn (2010, p. 17) que afirma que “[...] cada criança criará para si uma rede de relações que não está apenas dada, mas deverá ser colocada em prática e cultivada [...]”. Neste sentido, estes sujeitos ao dialogarem entre si no momento em que exploram o dispositivo constroem experiências, partilham informações e fortalecem vínculos no momento em que realizam suas ações.

Posto isso, no que se segue, o leitor acompanhará a descrição de mais um episódio de exploração do *tablet* pelas crianças, desta vez, a partir do uso da câmera fotográfica.

#### 4.2 EPISÓDIO 2: Descobrindo a câmera fotográfica

Caio, então encontra algo novo, é a câmera, e logo tenta chamar atenção de Bruno que dá uma rápida olhada, mas Caio diz “olha” levantando o dispositivo e mostrando ao colega, e então também chama atenção de Carol. E o pesquisador fala “que legal você descobriu a máquina”, Caio permanece mostrando e Carol também olha, neste momento Bruno parece também ter encontrado a câmera e também mostra para Carol, e fica movimentando, mudando de posição, neste momento o pesquisador diz “você pode tirar foto do que você quiser viu?!” Logo Caio movimenta mais o dispositivo, vira o *tablet* e parece tirar foto do ambiente, e em seguida volta a mexer, no mesmo momento, Bruno se mantém explorando a câmera, tocando na tela de várias formas: deslizando o dedo de forma linear e circular, mudando a cor da imagem para amarelo. Então de repente, aparentemente de modo não intencional, tira da câmera.

A fotografia possui diversas funções: a) contar histórias por meio de imagens, b) registrar pessoas, objetos e lugares, c) desenvolvimento de estratégias para fins publicitários, dentre outros. Felisbino e Rosa (2014, p. 5), ao relatarem uma experiência realizada com câmera fotográfica, afirmam que “[...] Pelos olhos das crianças, encontramos a possibilidade do uso da máquina fotográfica como forma de expressão, criação, brincadeira e arte nos espaços de educação infantil [...]”. Desta forma, a fotografia também possibilita o registro do olhar da criança para a realidade ao seu redor. Considerando o fato de que no episódio anteriormente apresentado (episódio 2) as crianças utilizavam um *tablet* que possuía apenas câmera frontal e, assim, realizavam diversas fotografias de si, especialmente dos rostos, experimentando diversas expressões. Talvez se o dispositivo tivesse câmera digital e câmera frontal, para vídeo-chat, se ampliassem as possibilidades de registro da paisagem por elas.

### 4.3 EPISÓDIO 3: Explorando o dispositivo

Carol permanece explorando o *tablet* clicando no ícone que leva a arquivos já existentes, então ela observa que aparece dois pequenos ícones de fotos e clica em cima de um que é um pequeno vídeo que ela fez de si, depois tira desse e coloca no segundo que também é outro vídeo, então, ela tira dessa parte e retorna a tela inicial, momento em que parece observar os ícones antes dar continuidade ao percurso de exploração. Na sequência, ensaia tocar em alguns ícones, mas não o faz. Neste momento Carol toca no canto superior esquerdo da tela e percebe que algo acontece então ela repete a ação, mas, dessa vez, deslizando o dedo de cima para baixo, o que faz aparecer uma pequena tela, então ela toca em cima dessa pequena tela, desliza o dedo mais uma vez e nada acontece então ela desliza o dedo, desta vez no sentido contrário, de baixo para cima escondendo a tela, então ela repete o que já tinha feito, mas dessa vez deslizando da parte superior até a inferior e a tela aparece e rapidamente se oculta.

Nesse episódio foi possível perceber que uma das crianças – Carol – arriscou sem medo, explorando as diversas possibilidades que aquele dispositivo poderia oferecer, diferentes jogos eletrônicos, a galeria de arquivos e imagens, o editor de textos, dentre outros aplicativos, como mostra a figura 2 a seguir.



Figura 2 – Carol, num momento de exploração do *tablet*.

Fonte: Arquivos do projeto, (2014)

Dessa maneira, como forma de ilustrar esse percurso exploratório por parte da criança, será apresentado mais um episódio que ilustra esse percurso de exploração do *tablet* pelas crianças participantes da pesquisa.

Destaca-se o fato de que as crianças são sujeitos curiosos, ou seja, gostam de conhecer e de aprender sobre coisas novas e, quando são incentivadas, se aventuram diante do novo, sem medo de errar. Neste sentido, considera-se apropriado recuperar o excerto das DCNEI no qual se destaca o papel dos adultos responsáveis pela educação e cuidado das crianças, como seus parceiros e incentivadores.

Dessa forma, de acordo com as diretrizes é importante que os adultos “Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza”. (BRASIL, 2009, p. 26). Neste sentido, considerando que as TDIC também são elementos da cultura, é importante que os adultos propiciem condições para que as crianças se apropriem dessas tecnologias de modo que possam colaborar com seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos episódios analisados provenientes de uma sessão exploratória que integra o projeto “Dispositivos Móveis (*tablets*) e suas implicações na formação de professores de Educação Infantil”, é possível tecer algumas considerações. Em primeira instância, que crianças e adultos podem ser parceiras e, co-construtoras de conhecimentos na medida em que os mais velhos concebem os pequenos como sujeitos ativos e capazes. Neste contexto, na medida em que as crianças tiveram a possibilidade de explorar os dispositivos de modo livre, sem a pressão direta e constante dos adultos, elas se demonstraram capazes de aprender muitas coisas de forma autônoma.

Em segundo lugar, nessa experiência as crianças não se isolaram por estarem com o *tablet*, mas interagiram entre si a partir do que descobriram. Por último, no universo digital o jogo parece também se constituir como atividade principal das crianças pequenas e, nesta perspectiva, não se trata de abandonar as brincadeiras tradicionais, mas de ampliar as possibilidades lúdicas das crianças a partir das TDIC.

Desta forma, podemos concluir que ao manusear um dispositivo tecnológico, neste caso o *tablet*, as crianças podem se desenvolver em diversos aspectos formativos ao tempo em que demonstram seu potencial em lidar com a tecnologia. Então, como destacam Pereira e Almeida (2014, p. 4) “[...] Reconhece-se assim a importância de ambientar as crianças com o uso das ferramentas tecnológicas que fazem parte do contexto social no qual estão inseridas.”. Portanto, ao proporcionar este contato das crianças com o dispositivo os adultos podem propiciar a elas, outras possibilidades de aprendizagem e de exercício do jogo e da brincadeira.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, R. P.; BITTENCOURT, M. I. G. F; VILHENA, J. A mágica do jogo e o potencial do brincar. **IX SB GAMES**. Florianópolis – SC, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 466/12**. Aprova as normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. 2012.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COHN, C. **Antropologia da Criança**. ed. 2, Passo a Passo, Rio de Janeiro, 2010.

FANTIN, M.; MULLER, J. C. Crianças, múltiplas linguagens e tecnologias móveis na educação infantil. In: II SIMPÓSIO LUSO- BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA - PESQUISAS COM CRIANÇAS: DESAFIOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS, **Anais...** Porto Alegre: Faculdade de Educação – UFRGS, 2014, s/p.

FELISBINO, A. M.; ROSA, I. M. da. A fotografia como possibilidade de criação na educação infantil. In: II SIMPÓSIO LUSO- BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA - PESQUISAS COM CRIANÇAS: DESAFIOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS, **Anais...** Porto Alegre: Faculdade de Educação – UFRGS, 2014, s/p.

MERCADO, L. P.L. Integração de mídias nos espaços de aprendizagem. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 79, p. 17-44, jan. 2009.

PEREIRA, A. M. A.; ALMEIDA, J. F. F. Infâncias e Tecnologias: os desafios pedagógicos da aproximação dessas realidades. In: II SIMPÓSIO LUSO- BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA - PESQUISAS COM CRIANÇAS: DESAFIOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS, **Anais...** Porto Alegre: Faculdade de Educação – UFRGS, 2014, s/p.



## **A EXPERIÊNCIA DA FILOSOFIA COM CRIANÇAS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE MACEIÓ/AL: um convite à filosofia**

Carla Patrícia da SILVA<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo pretende promover, a partir das experiências com ensino de filosofia com crianças em uma escola no município de Maceió/AL, modos de pensar a educação nas escolas públicas. Nesse sentido, procuramos apresentar experiências do ensino de filosofia construídas com crianças de 7 a 9 anos de idade entre os anos 2009 e 2014. Pensamos, nesse sentido, apresentar o ensino de Filosofia como um acontecimento que chamamos de “experimentação”. Esta experiência de ensino, resultou em uma dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL) defendida em 2017. Nessa perspectiva, procuramos problematizar o que o ensino de filosofia pode provocar em um município tão estigmatizado pela violência dos mais variados tipos e, ao mesmo tempo, procuramos, nos escritos do filósofo argentino Walter Omar Kohan e outros, pensar a educação em outras margens, utilizando-se dos saberes de uma disciplina, também muito estigmatizada, a saber, Filosofia. Sendo assim, o modo pelo qual as reflexões acerca dessa temática se apresentam é uma aventura afirmativa que emana do desejo de transformar, ainda que momentaneamente, os saberes apresentados nas escolas públicas de Maceió/AL.

**Palavras-chave:** Educação em Alagoas; Escola; Filosofia com crianças.

### **INTRODUÇÃO**

#### **Filosofia como experiência de ensino com crianças**

As experiências que nos modificam, fazendo-nos olhar as coisas como um acontecimento, sugerem algumas rupturas. Pois, está aberto aos acasos ainda que, indefinidos, possibilitam modos de pensar e fazer ensino de filosofia com crianças, já que é esse o objetivo desse trabalho.

---

<sup>1</sup>Graduada em Filosofia - Licenciatura/UFAL; Especialista em Filosofia Contemporânea/UFAL; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional/CESAMA; Mestre em Educação Brasileira - Ensino de Filosofia/UFAL; Professora de Filosofia/UFAL.



Para o cenário educacional presente no município de Maceió, parece-nos urgente e necessário problematizar o ensino na perspectiva da experimentação. E porquê? Por que nos permite<sup>2</sup> “– desacomodar-se, deixar-se provocar, inquietar-se”(KOHAN, 2007, p. 47). Sendo assim, vejamos: uma dinamite pode desestruturar tudo que está a sua volta, possibilitando pensar o que poderá ser construído a partir dos escombros que restaram ou mesmo construir outros artifícios para montar outras coisas. Essa forma de exemplificar parece tola, todavia, parece-nos ser um ponto importante e, talvez, seja o que Nietzsche, na “Origem da Tragédia” (2007), e Kohan, na maioria dos seus escritos, sugerem à vida e ao ensino de Filosofia com crianças uma outra ordem. Possibilitando que concepções fáceis e imediatistas sobre “como devem ser” os modos de compreender a vida e o ensinar na escola sejam transvalorados.

Mas porque os métodos pedagógicos parecem sugerir reformas? Pensemos, então. É possível reformar a força de um furacão? Imaginemos uma estrutura escolar que se encontra com paredes, cadeiras, quadros cheios de cupins e com várias infiltrações. Qual seria a melhor alternativa? Demolí-la ou reformá-la? E as infiltrações, cupins e rachaduras que não são visíveis? Referimo-nos aos métodos de ensino. O que fazer com eles? Pois bem. O professor-pesquisador que deseja construir outras ferramentas para tocar suas práticas de ensino e seus métodos de pesquisa são aqueles que sugerem caminhos intempestivos para problematizar e fazer operar o ensino de Filosofia com crianças.

Esse método assistemático, mas que possui um método, a saber, do ocaso o qual chamamos aqui de experimental, permite uma certa liberdade e que pode provocar alguns riscos. Todavia, os riscos também fazem parte da própria interpretação sobre o “ideal” ou “real” educacional que nós, pesquisadores, traçamos em nossas pesquisas.

Corremos riscos, pois, de entendermos que sem eles não é possível fazer pesquisa e apontar alguns caminhos possíveis e, portanto, possibilitar experiências trágicas no interior da escola. Esse “como deve ser” talvez seja o que mais incomoda a nós, filósofos e demais pensadores, que teimamos demolir esses “como deve ser” e “modos de fazer” que colocam saberes e fazeres, corpos e palavras em camisas de força

---

<sup>2</sup>O termo *nós* aqui é colocado de maneira denunciativa. Esse nós são todos aqueles, homens e mulheres que sentem aquelas dores de parto que faziam a cabeça de Nietzsche delirar de dor. Dores que nunca mais deixar-nos-á voltar a ser o que éramos

dentro das instituições de ensino. Lembremos de Jacotot (2002) a partir do que Kohan (2007) nos apresenta “– desacomodar-se, deixar-se provocar, inquietar-se”.

Talvez tenham sido essas as molasque provocaram as transgressões dos métodos de ensino pedagógico em Jacotot (2002) ao se deparar com uma turma de alunos que não entendiam sua língua e vice-versa, mas que, pela lógica educacional, sugeria que ele, na condição de professor, os ensinasse. Diante das experiências docentes em uma escola do município de Maceió e as experiências de Jacotot (2002), consideramos que “Há educação excepcionalmente, quando se interrompe a lógica da pedagogia, quando a verdade dá lugar à experiência.” (KOHAN, 2007, p. 53). Assim, negar o que impede a lógica da experiênciaparece ser o motor que movimenta as engrenagens de uma educação para espíritos livres, os que tornam a vida criativa dentro da escola como algo possível. E este possível a qual nos referimos “é criado pelo devir, pela experiência, pelo acontecimento, pelo infantil.” (KOHAN, 2007, p. 94).

Nesse mote em que as experiências docentes falam por si só, esse artigo é dividido em três momentos. No primeiro, apresentamos um pouco da presença da criança no cenário social brasileiro e as leis que regem a educação nesse território.

No segundo momento, buscamos apresentar as experiências vividas com crianças numa escola privada nesse município entre os anos 2009 e 2014. Estas experiências versam, desde a presença da disciplina de Filosofia que se faz presente nesta escola do 2º ao 9º ano, até as maneiras pelas quais as professoras planejavam e ministravam essa disciplina e como seus olhares sobre essa disciplina.

No terceiro momento, visamos encontrar indicativos para pensar essas experiências com o Ensino de Filosofia com crianças como um acontecimento que chamamos nesse trabalho de um modo experimental de produzir filosofia a partir das reflexões tecidas pelo filósofo argentino Walter Omar Kohan, quando propõe ensaiar com as crianças *experiências de pensamento*. Este temor no ajudou a problematizar a educação nesse município e pensar como a presença da Filosofia nas escolas municipais de Maceió podem contribuir para promover outros modos de pensar o ensino com crianças.

**Considerações acerca da Educação Básica em Alagoas e alguns apontamentos legais**

O que é a educação enquanto instituição reconhecida por leis civis senão um modo de civilizar? Mas civilizar porquê e para quê? E mais, se educar é sempre um modo de garantir o “futuro da nação”, a quem essa futura civilização servirá? São perguntas que nos parecem fundamentais fazer quando se pretende trazer para as discussões sobre ensino escolar a formação de alunos e professores, currículo e políticas de gestão nas quais a Pedagogia, em especial, tem-se debruçado. Vejam o que nos diz o filósofo (KOHAN, 2007, p 96) sobre as boas intenções que a Pedagogia tem em relação à educação institucional para as crianças: O discurso pedagógico está cheio de pessoas e ideias bem intencionadas, que buscam formar as crianças para que elas adquiram as habilidades, capacidades e valores que as constituam em pessoas melhores e façam do mundo um lugar melhor para viver.

Na contramão dessas boas intenções pedagógicas, consideramos que, antes de propôr qualquer modelo educacional legalmente institucionalizado, é necessário questionar porque nós, professores, reivindicamos que “educar” e “educar bem”<sup>3</sup> para o futuro é um dos pressupostos educacionais brasileiros engendrados nas escolas por essa “pedagogização” que promete um adulto que salvará a humanidade dela mesma. Nesse contexto, questionar nesses moldes, torna o problema, no mínimo, curioso e, portanto, demasiado difícil para simplificá-lo com resquícios de moralidade como o que é ou como deve ser a educação escolar para as crianças. Mas vejamos, o estado de Alagoas pode até ter uma história política semelhante aos outros estados brasileiros; mas, admite-se que em nenhum outro a sua história política é tão marcada por mandos e desmandos com resquícios claros de coronelismo<sup>4</sup>. Ainda se fala por essas bandas em “donos de terras”.

Naturalizou-se o modo de fazer e pensar a política em Alagoas. Assim, nesse cenário, onde há poucos que mandam e muitos que obedecem, a educação no estado alagoano parece continuar afirmando premissas coloniais. Nesse caminhar, cuja história

<sup>3</sup> Como aprofundamento dessa questão, sugerimos a leitura da dissertação de Mestrado do filósofo intitulada “O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?”

<sup>4</sup> Como sugestão de leitura acerca dessa expressão tão cara aos pesquisadores que estudam os “novos feudos” do séc. XXI no Brasil, o livro do sociólogo Victor Nunes Leal, que tem sua 7ª edição publicada pela Companhia das Letras, intitulado “Coronelismo, exanda e voto: o município e o regime representativo no Brasil.”

dos resquícios coloniais parecem não ter saído do modo de vida da maioria dos alagoanos, o coronelismo (e, conseqüentemente, a concentração de renda) parece ser apenas uma das raízes que originou problemas educacionais que preocupam pesquisadores desse estado.

A baixa qualidade no ensino, os elevados índices de exclusão social e educacional revelam a falta de acesso e de permanência na escola, bem como a dificuldade de apropriação dos saberes ministrados pelos professores. Essa realidade tem fomentado, nas últimas décadas, algumas políticas educacionais no sentido de tentar democratizar e garantir uma educação básica pública com qualidade para todos. Sobre os índices da educação que se apresentam de maneira negativa, vejamos o que diz uma pesquisadora que investigou quais as conseqüências da política dos nove anos do Governo Federal no município de Delmiro Gouveia/AL:

Historicamente, o estado de Alagoas apresenta os piores índices nacionais relacionados à educação, sendo há décadas, campeão em analfabetismo, reprovação, evasão escolar, distorção idade/série e baixa qualidade de ensino. Este histórico se estende a maioria dos municípios alagoanos. Assim sendo, o estado carece de políticas educacionais que promovam o desenvolvimento de ações concretas, para erradicar ou minimizar o insucesso escolar, pois sabe-se que, em seu rastro, vêm os flagelos sociais de desemprego, aumento da prostituição, mortalidade infantil e marginalização social. (ROCHA, p. 2, s/a)

A pesquisadora alerta para as conseqüências sociais no que diz respeito à falta de políticas públicas no estado de Alagoas que, de algum modo, provoque mudanças visíveis à vida de crianças que, diante da qualidade de ensino atual disponibilizada pelo estado, terão um futuro duvidoso. Todavia, a vida das crianças e adolescentes alagoanos correm sérios riscos. A história das crianças e adolescentes no Brasil demonstra como o Estado interveio na dura vida desses sujeitos de rua que, por vários motivos, foram lançados à própria sorte, e tratados como delinquentes e marginais. Realidade esta não muito diferente das crianças e adolescentes que vivem em ruas alagoanas. Analisando brevemente a vida de crianças fora da escola, podemos pensar que um dos grandes problemas em pedir socorro ao Estado e tentar reeducar o que está fora do compasso é tão violento quanto deixar que as crianças e adolescentes continuem vivendo nas ruas<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Pelo próprio espaço que este trabalho nos possibilita, nossa intenção não é fazer um estudo histórico-antropológico da história da educação de Alagoas e das crianças que vivem à própria sorte jogadas às ruas. Nossa intenção é provocar modos de pensar e, a partir das experiências numa escola desse município, pensar o que pode a Filosofia experimental em escolas públicas de Maceió.

Com a criação do Código de Menores (decreto nº 17.343/A, de 12 de outubro de 1927), o estado brasileiro, como forma de reeducar crianças e adolescentes considerados perigosos e que viviam nas ruas, criou orfanatos para que eles pudessem ser reeducados com a finalidade de mostrar aos Estados vizinhos que o Estado brasileiro era provedor de direitos sociais para as crianças e adolescentes abandonados por suas famílias. Mas, vejam,

A prisão e os internatos, em nome da educação para o mundo ou da correção de comportamentos, apresentavam-se desempenhando um papel singular. Existem ao mesmo tempo como imagem disciplinar da sociedade – nelas os supostos desajustados deverão ser enquadrados – e imagem da sociedade transformada em ameaça – o lugar para onde ninguém pretende ir. Por isso mesmo são incapazes de equacionar soluções para o retorno dos encarcerados sem deixá-los estigmatizados ou tampouco poupar suas famílias da economia do crime, pois mais cedo ou mais tarde elas acabam participando da ilegalidade que se instala desde as prisões. (PASSETI, 2013, p. 355)

As prisões modernas resolviam os problemas econômicos e sociais colocando as crianças e adolescentes perigosos em condições sub-humanas com o argumento de lhes reeducar, suprindo, desse modo, a ausência daquilo que seria o papel da família fazer. A sociedade brasileira, portanto, educava esses sujeitos em um lugar onde nenhum ser humano gostaria de estar. Nesse lugar, os estigmatizados que foram tratados com a forma de acolhimento do Estado aprendem muito cedo as artimanhas de como continuar sobrevivendo nas ruas, mas agora cometendo “pequenos crimes” sem serem pegos novamente<sup>6</sup>.

Com o objetivo de combater o indivíduo perigoso, educar pelo medo acabou sendo a forma que o Estado adotou ao escolher políticas de internamento. Assim, “cria impessoalidade para a criança e o jovem vestindo-os uniformemente e estabelece rígidas rotinas de atividades, higiene, alimentação, vestuário, ofício, lazer e repouso.” (PASSETI, 2013, p. 356). Essas políticas de intervenção, adotadas pelo Estado brasileiro, no séc. XIX, implantaram o mundo dos prisioneiros, corrigindo e deformando crianças abandonadas por suas famílias pelos motivos mais diversos. Nesse contexto no qual o Estado resolve intervir, de modo que o interesse econômico e a comercialização de uma imagem “saudável” da sociedade brasileira para países

---

<sup>6</sup> Como forma elucidativa, sugerimos a leitura do filme produzido no Brasil “O contador de Histórias”, que narra a vida de uma criança levada por sua mãe para viver num internato com a ideia de “ser dotô”. Imagem vendida pelo Estado e comprada por famílias humildes que sem nenhuma condição econômica, confiavam seus filhos aos cuidados desses lugares.

estrangeiros torna-se o objetivo dessas intervenções, as políticas educacionais das quais muitos pesquisadores reclamam e buscam, podem ser, no mínimo, perigosas e desastrosas para as crianças.

Não estamos defendendo que os educadores não devem buscar políticas educacionais que garantam, como na própria LDB/96 que o Estado brasileiro promulga, condições de permanência de crianças e adolescente na escola. Mas que, ao exigirmos políticas educacionais efetivas, tenhamos em mente os reais objetos econômicos do país. No sentido de apresentarmos sobre quais diretrizes a educação brasileira está amparada, vejamos o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira (LDB/96) traz na Seção III, onde trata Do Ensino Fundamental:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – universalização do ensino médio gratuito; III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar quatro anos de idade. Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. § 1º Compete aos estados e aos municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União: I – recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso; III – zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. § 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade. (BRASIL, 2010, p. 9 – 11)

A necessidade de apresentar toda a Seção que trata do ensino fundamental no Brasil é exatamente para que não fiquem dúvidas quanto à obrigatoriedade da Lei que garante o acesso e a permanência de crianças e adolescentes na educação fundamental. Além de mostrar de quem é a responsabilidade legal para sua efetivação, bem como a responsabilidade para penalizar seu descumprimento quanto ao acesso e a permanência desses cidadãos, já que lhe é direito como todas as condições humanas.



## **Breve diagnóstico sobre o Ensino Fundamental no Município de Maceió/AL.**

Quando se vive cotidianamente a rotina de escolas públicas de educação fundamental no município de Maceió/AL, seja atuando na direção escolar, coordenação ou como docente, fica evidente quanto os direitos prescritos nas leis educacionais do Estado brasileiro são negligenciados. Uma das constatações inegáveis à negação dessa lei apresenta-se na ausência das condições mínimas de permanência que as escolas disponibilizam para que as crianças e os adolescentes tenham condições mínimas, físicas e subjetivas, para permanecer nas escolas.

Na Constituição Federal (CF/88) de 1988, no Art. 214, no que se refere à educação e que trata de “I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2012, p.123), parece que o ensino nesse município não está respeitando as deliberações nacionais.

Nota-se que, apesar de o Governo Federal, nos últimos doze anos, ter implantado vários programas e projetos que visam à erradicação do analfabetismo no Brasil, Alagoas, o estado com o maior índice, parece não atender às estimativas. O que ocorre com esses programas? Será que não atendem às especificidades do lugar? Será que há negligência do governo local? Vejamos:

O desafio atual do ensino fundamental não se situa mais em termos de acesso à escola e sim na oferta de um ensino que atenda a padrões mínimos de qualidade. Dessa forma, o principal objetivo da educação passa a ser a promoção da permanência e da aprendizagem dos alunos, ou seja, assegurar-lhes as condições de sucesso escolar. (PAZ, p. 10, s/a).

Mas, quais condições são essas? Se pensarmos em muitas escolas maceioenses, os estudantes passam meses, às vezes um ano letivo inteiro, sem estudar, pois as escolas estão passando por reformas; professores deliberam greve por falta de pagamento de salário; sem contar com a prefeitura, que contrata professores monitores cujos contratos são temporários, uma vez que o quadro de professores efetivos não atende à demanda de alunos e à carga horária exigida.

Nesse cenário, como o governo poderá assegurar a permanência desses sujeitos na escola? Sem a tentativa de detectar quem são os heróis e os mocinhos, nota-se que a falta de gerenciamento impossibilita as mínimas condições de permanência nas escolas

maceioenses, pois os problemas surgem com o acesso à escola e às condições de permanência, bem como a garantia da merenda escolar, salas de aulas com quadro, cadeiras, giz a até banheiro. Aliás, nem os professores têm a garantia dos seus direitos trabalhistas respeitados.

Se a preocupação do governo é com o número de alunos matriculados, conferindo a educação aqui apresentada, o status de provedora da ordem social parece-nos muito perigoso, pois os saberes dos quais a escola dispõe é medida pelos números que se revelam e quantificam a qualidade do ensino e não as experiências de pensamento que estão sendo provocadas. Neste sentido, se o problema educacional brasileiro é de permanência e não de acesso, o que fazer quando quando há o acesso, mas não deseja estar?

### **A experiência da Filosofia com crianças numa escola privada no município de Maceió: alguns caminhos**

111

Quando uma disciplina, peculiar como a Filosofia, entra em cena num contexto onde ora é interpretada como inútil, ora serve para “distrair” os alunos, ela passa a ser entendida como trivial no contexto das atividades pedagógicas<sup>7</sup>. Todavia, essa “bobagem” pode ser uma solução “didática” quando não se sabe mais o que fazer com o “tempo livre” na escola.

Em contraposição a essa ideia sobre a presença da Filosofia na escola, consideramos ser demasiado perigoso quando esta disciplina é inserida num contexto onde a educação passa a ser apenas a efetivação de uma obrigatoriedade legal ou um “faz de conta”, uma vez que é uma disciplina que pode dispôr de ferramentas riquíssimas para a construção dos saberes e de uma relação respeitosa entre alunos e professores. Defender claramente a presença da Filosofia no Ensino Fundamental brasileiro pode parecer ainda mais um lamento ou mesmo um discurso repetitivo onde mais filósofos com suas “ladainhas” e “blá, blá, blá” reclamam, ou melhor, exigem que a complexa realidade educacional brasileira trate da presença da filosofia no currículo nacional brasileiro com um pouco mais de cuidado.

---

<sup>7</sup> Sentimento também expresso pela disciplina de Artes.

A palavra respeito, no sentido moral, não entraria aqui, pois não é o que a filosofia parece reclamar. Ela exige problematizações acerca dos posicionamentos que defendemos ou não. Ou seja, deseja que se possa ir até as raízes dos problemas de modo que o defensor e/ou o acusador justifique(m) o modo como ela vem sendo tratada nas últimas décadas por alguns teóricos das universidades brasileiras, bem como professores da educação básica. Assim, nossa intenção, neste artigo, não é resgatar os motivos pelos quais a filosofia tem sido estigmatizada academicamente e socialmente. Mas possibilitar espaços de reflexão que compreenda a Filosofia como um lugar incomum e, portanto, pode retirar dos sujeitos a segurança da verdade sobre tudo o que foi e ainda é pensado e feito no interior das escolas.

Sobre criações manuais que muitas pesquisas acabam criando com seus posicionamentos denunciativos acerca do melhor modo educacional, no artigo intitulado: *Ensino de filosofia para não-filósofos: filosofia de ofício ou ofício de professor: os limites do filosofar* sugere que,

Trazendo esta discussão para o âmbito das relações entre a filosofia e a educação, a busca por verdades educacionais e por modelos que pudessem assegurar o verdadeiro ensino fez com que se criassem, nas pesquisas educacionais, inúmeros manuais para servir de modelo àqueles que se propusessem a pensar a educação, tendo como parâmetro os resultados esperados pela sociedade científico-filosófica de modo geral, e os critérios ortodoxos aos quais as pesquisas são submetidas. (GELANO, 2007, p. 238).

Pensado sobre o que o autor sugere, os modos como nos deixamos ser afetados, revelam a densidade e a complexidade sobre o que cada sujeito compreende sobre educação escolar. Nesse contexto, a vida docente pode revelar muitas surpresas e possibilitar, como diz Kohan, “experiências do pensamento”.

Sabendo dos limites de um artigo procuramos ser o mais sucinto possível, mas sem deixar de apresentar um pouco como algumas atividades com as crianças eram realizadas. Vejamos o modo como eu cheguei nessa escola e como o ensino de Filosofia com as crianças foram sendo experimentados ao longo de quatro anos.

A presença da disciplina Filosofia nessa escola se fazia presente por que ela adotava um material didático que continha essa disciplina do 2º ao 9º ano. Assim, além de todas as disciplinas obrigatórias (Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa (que poderia ser a Língua Espanhola), História, Geografia, Ciências, Artes e Educação

Física) os alunos também eram contemplados, na grade curricular desta escola, com a disciplina Filosofia. Todavia, diferente das outras que tinha mais de 60 minutos de aula (com exceção de Artes, que tinha a mesma carga horária que a Filosofia) por semana, Filosofia tinha apenas uma. Filosofia era colocada no dia da disciplina de Artes que, muitas vezes, era confundida pelas Pedagogas como uma disciplina “lúdica” colocando as crianças para pintar e desenhar.

A presença da Filosofia me deixou curiosa, pois até então não havia ouvido ou lido coisa alguma sobre criança estudar Filosofia. Sabia da obrigatoriedade para o Ensino Médio, no qual já havia trabalhado. Quando analisando o material adotado pela escola, percebi um diferencial. A disciplina de Filosofia era trabalhada de forma que integrava as outras disciplinas. Desse modo, as questões que a filosofia apresentava como Ética, Cidadania, Amizade eram vistas no restante das disciplinas. Lecionei nesta escola durante quatro anos. Estes anos mudaram a minha relação com a filosofia, com os sujeitos do conhecimento, com o próprio saber.

As experiências que aquelas crianças faziam acontecer ressoam em mim até hoje e tem sido, portanto, o motivo pelo qual minha dissertação de Mestrado no PPGE/UFAL e outros escritos como esse vem ganhando sentidos. A intensidade das experiências e o modo como fui lançada no jogo do aprender e não apenas de ensinar com aquelas crianças que provocaram grandes travessias. Pois,

Aprender é traduzir. Traduzir é inventar. Inventar é inventar-se. Inventar-se é escuta o que não se escuta, pensar o que não se pensar, viver o que não se vive. [...] A infância pensa um pensamento que não se pensa. Dar espaço a essa língua, aprender essa palavra, antever esse pensamento pode ser uma oportunidade não apenas de dar um espaço digno, primordial e apaixonado a essa palavra infantil, mas também de educar a nós mesmos, a oportunidade de deixar de situar sempre os outros em outra terra, no des-terro, no estrangeiro, e poder alguma vez sair, pelo menos um pouquinho, de nossa pátria, de nosso cômodo lugar. (KOHAN, p. 131, 2007)

Deixei-me levar pelos incômodos que essa experiência nova me presenteava. E me dispus a experimentar, como professora, o acontecimento do aprender e não somente ensinar. Assim, essa travessia colocou-me muitas provas. Provas cheias de riscos onde nem mesmo as metodologias pedagógicas da escola e a cobrança dos pais dos alunos já determinadas não pareciam tão perigosas quanto a afirmação daqueles olhos e daquelas metáforas que eu escutava e lia cotidianamente nas falas, desenhos e escritos das

crianças. Elas, impulsivamente, colocavam um espelho diante de mim, forçando-me afirmar uma realidade sem ideais, numa imagem turva de mim mesma e num jogo enigmático.

Essas provocações cotidianas me fizeram repensar e questionar: o que é conhecimento? O que pode o sujeito do conhecimento? O que pode o corpo? O que pode a linguagem infantil? Qual o sentido de ensinar? Qual o papel da escola? E da filosofia, qual será? O que e como aprendi com a Filosofia universitária? Qual o sentido de ser professora de Filosofia e dar aula a crianças? É possível outro modo de fazer que não a acadêmica?

Coloquei-me então como uma nota musical ainda em processo de composição. Ainda inacabada. Ainda por fazer, por reinventar outros sons. Outras notas. Mas que, ainda assim, indefinidas, permitiam um começo para uma dança, alguns passos ainda tímidos, mas um movimento.

A passagem da filosofia acadêmica para o ensino com crianças, colocou-me dentro de um processo permeado por acasos. Questionava-me, portanto, se era possível ensinar as crianças a pensarem. Vejam só! Quão boba eu era! Assim, sem perceber, elas me ensinaram que já sabiam. Quem não sabia era eu. Filósofa acadêmica. Compreendi, portanto, que se arriscar à vida do ensino com crianças necessitava repensar os métodos fechados que me serviam de base, uma vez que, quando se trata de pensar com as crianças, os métodos filosóficos não as satisfaziam. As crianças provocavam outros modos de fazer. Em consequência disso, as atividades eram sempre uma novidade.

No primeiro dia de aula de Filosofia, por exemplo, com a turma do 2º ano, eu pensava sobre como eu poderia fazer com que este momento acontecesse de maneira natural, leve e ao mesmo tempo intensa. Um acontecimento em que eles jamais esquecessem. Foi então que pensei que a curiosidade seria a ferramenta que me ajudaria para o resultado que eu esperava: tornar a primeira aula de Filosofia da vida deles inesquecível. Foi então que resolvi chegar na sala de aula com uma mala. A mala era vermelha. Tinha várias interrogações coloridas nela. E eu, nunca havia chegado na escola com uma mala.

Lembrando que quando chegamos ou saímos com uma mala, as pessoas sentem curiosidade. Querem saber o que há dentro dela. Ficam imaginando o que pode estar dentro. E, ao chegar com essa mala, as carinhas de espanto me fizeram saborear a

intensidade de como seria aquela aula. Maria Clara perguntou “Tia, você vai viajar?” Eu respondi com um sorriso natural e manso: “Vou, Maria Clara.” Ela perguntou mais uma vez: “Pra onde, tia?”. Eu mais uma vez respondi: “Já, já eu te conto. Deixa os colegas chegarem. Certo?” Ela silenciou e começou a cochichar com a colega próxima a ela. Quando o restante da turma ia chegando, mais espanto, curiosidades e perguntas sobre o que “a tia” tinha naquela mala vermelha e cheia de sinais de interrogações coladas.

Muito bem, o que eu esperava havia acontecido: eu queria despertar a curiosidade deles, de modo que eles pudessem naturalmente ir fazendo as perguntas sem se preocuparem com respostas corretas ou não. Fizemos um círculo e as perguntas eram muitas. No final, a grande descoberta sobre o que tinha na mala vermelha da “tia Carla”. E o grande final foi revelado. Tinha uma corda, um livro, uma bola.

Essa atividade é apenas uma simples descrição sobre o primeiro dia de uma aula de Filosofia com a turma do 2º ano em 2013. Com o 5º ano, a metodologia foi um pouco diferente. Mas o início o mesmo: a curiosidade. A lógica do acontecimento. Do espanto. Penso que seja essa a “metodologia” ou a “fórmula” para um início de Filosofia com as crianças. Pois bem, com o 5º ano uma grande interrogação foi colocada na entrada da sala de aula deles. Eu, como todo começo de ano letivo, estava na porta da sala para recebê-los. Havia não uma “regra”, mas uma brincadeira que “a tia Carla” havia feito para que o aluno do 5º ano pudesse entrar na sala. E qual brincadeira era essa? Precisavam segurar uma interrogação na mão e fazer uma pergunta. Qualquer uma. Um se espantou com essa brincadeira logo no começo e disse: “Eita, que a tia já começa inventando coisas!” Eu com um largo sorriso disse: “Sim. Teremos muito trabalho esse ano. Vejam só o tamanho da nossa interrogação?” Na interrogação estava escrita a frase: “Quem é você?”. As perguntas que os alunos podiam fazer não eram determinadas. Poderia ser qualquer uma. Perguntar o nome da nova professora. Perguntar sobre a rotina da escola. Sobre quantos colegas eles teriam. Qual o horário que voltariam para casa. No final do dia, saíram todos com os rostos pintados com um sinal de interrogação e pensarem sobre o que aconteceria no outro dia.

Não foi fácil fazer algo diferente na escola. Especialmente quando a Pedagogia, com seus próprios métodos intrínsecos para ensinar, esquecem de que aprender com as crianças pode ser o “método” mais interessante quando se pretende tornar os saberes vivos na vida das crianças. Desse modo, havia muitas desconfianças pela falta de



maturidade e “experiência” da nova professora que começou a direcionar atenção especial a uma disciplina adormecida na escola. Pois, as mais “bem trabalhadas” eram Matemática e Língua Portuguesa. Disciplinas as quais os alunos iriam precisar no futuro.

Mas como aprender essas disciplinas sem pensar sobre elas? Sem senti-las? Mas, para meu espanto, as crianças mostraram aos adultos da escola o que nem eu mesma ainda sabia: que as verdades consolidadas sobre o ideal de aluno, professor e escola estavam ainda por fazer. E que,

Como se só pela afirmação do eterno retorno fosse possível “chegar a ser o que se é”. Porém, uma afirmação que não é em absoluto, a compreensão de uma doutrina, que não tem nada a ver com o saber, senão que deve ser feita, como Zarathustra, com todo o corpo e toda a alma, com tudo “o que se é”. Essa conversão não se resolve com tagarelices, nem predicação, nem em doutrina, mas em silêncio ou em cântico. (LAROSSA, 2009, p. 61)

Na filosofia do Zarathustra, não há método estabelecido capaz de medir a vida humana. A “lógica” dos acontecimentos, ainda estão por se reinventar. Por isso, os métodos que eu adotava para as aulas com as crianças não eram em absoluto doutrinários, posto que havia a compreensão de que pensar e deixar pensar era permitir que o meio pelo qual a criatividade era possível apresentava-se no e pelo corpo, com todo o desejo que as atividades fossem capazes de provocar e os corpos sentirem. É neste sentido que consideramos ser possível realizar algumas aproximações com o Zarathustra nietzschiano. Pois foi durante essas experiências de ensino com as crianças, relatadas anteriormente, que me fizeram perceber que os pressupostos filosóficos e educacionais poderiam ser transvalorados pela afirmação das crianças.

Sobre pensar a Filosofia, tendo como método a (des)ordem dos experimentos, supõe ousar, pensar modos ainda não pensados sobre questões próprias da Filosofia e da própria existência das crianças. É como nascer de novo ou, como propõe a Filosofia de Nietzsche, dinamitar conceitos, vidas que foram congeladas pela ordem cronológica da história. Transvalorar a ordem dos valores que consideramos possíveis medir a vida. Inverter a ordem é afirmar-se.

Dizer Sim à ordem do acontecimento e das experiências. É nesse sentido que consideramos ser possível atravessarmos entre uma Filosofia experimental e as

infâncias das crianças na escola pública. Talvez até hoje aquelas Pedagogas ainda não entendam quão rico pode ser o encontro da Filosofia com as crianças na escola.

As experiências com o Ensino de Filosofia nessa escola privada, a qual me possibilitou acontecimentos que alteraram o modo de problematizar os saberes, possibilitaram-me pensar sobre o Ensino de Filosofia nas escolas públicas. E, ao mesmo tempo, como poderia ser possível a presença da Filosofia no nível Fundamental em um município onde nem mesmo a garantia mínima da permanência na escola pública era assegurada pelo governo. Onde o direito à educação é roubado.

Desse modo, há muitas questões que funilam e perpassam o objetivo deste trabalho. Mas é pensando nesse grito que ecoa desde o Brasil colonial, nessas terras alagoanas sob os nossos ouvidos que nos provocam, trazer experiências que desejam povoar em todos os espaços. Mesmo que haja apenas uma centelha de luz ainda acesa. Abrir reflexões para pensar o que muitas escolas em Maceió/AL têm vivido é ousar fazer pensar e possibilitar fazeres que provoquem experiências capazes de tirar do lugar paredes rachadas e marcadas pelas experiências mais violentas e castradoras que muitas infâncias têm vivido em terras de marechais.

117

### **Considerações**

As travessias entre a Filosofia e a Criança-estudante colocam a Escola como um lugar de experiências de pensamentos. Esse trabalho, ao colocar a criança como sujeito de linguagem e, portanto, histórico, apresenta-se, desse modo, como criador de acontecimentos filosóficos dentro da escola.

Pensar nesta perspectiva é um primeiro ensaio para propôr formas em que os saberes infantis também possam ser vividos filosoficamente dentro das escolas públicas de Maceió. Assim, possibilitar um outro estrangeiro, como a Filosofia, dentro das escolas públicas de Maceió é torná-la um ambiente democrático. Nesse jogo, a criança é o sujeito que coloca a Filosofia e a Escola para brincar juntos, assumindo lugares territórios de pensamentos diferentes, criando horizontes.

Nesse sentido, possibilitar reflexões acerca de lugares que parecem estrangeiros, como o município aqui pensado, pode suscitar várias outras reflexões e projetos acerca de seu ensino, bem como a presença da Filosofia em suas escolas públicas.

Para o cenário educacional no Brasil hoje que, por sua vez, tem delineado a maneira como a educação básica brasileira será materializada nos próximos 20 anos, o município de Maceió tem a chance de construir outra história para a educação nesse território ao assumir-se como protagonista de formas de pensamento mais democráticas e humanas em seus espaços.

Diante das experiências docentes numa escola privada no município de Maceió, foi possível pensar sobre como experiências outras com crianças podem provocar acontecimentos afirmativos em outras escolas, com outras crianças e outros professores.

Experimentar, portanto, sugere encontros criadores de acontecimentos que possibilitem ressignificar a educação com crianças, partindo do que não se sabe ou do que ainda se sabe pouco. Assim, entendemos que pretender ensinar parece um pressuposto tolo para os que desejam criar acontecimentos educacionais fora de uma lógica pedagógica fechada em si mesma. Desse modo, procuramos apresentar, a partir dos experimentos com o Ensino de Filosofia outra maneira de habitar a escola.

Talvez, em meio às rachaduras que existam em muitas escolas públicas de Maceió, a experiência da demolição venha possibilitar algumas rupturas positivas acerca das naturalizações engendradas pelo IDEB, as mídias, o governo e os próprios educadores do lugar. Ousar experimentar, nos parece um risco necessário para pensar a educação com crianças no município de Maceió.

## Referências

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394/96, de 20 de dez 1996.

BRASIL, **Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de setembro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, edições Câmara, 2012.

GELAMO, Peloso Rodrigo. **ENSINO DE FILOSOFIA PARA NÃO-FILÓSOFOS. FILOSOFIA DE OFÍCIO OU OFÍCIO DE PROFESSOR: OS LIMITES DO FILOSOFAR**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 98, p. 231-252, jan./abr. 2007. Disponível em: 09/12/2014.

GOMES, Dutra Vanise. **A escola pública aposta no pensamento**. In: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana. (Org.). **Filosofia com Crianças: caminho para o pensar transformador na escola?** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância - Ensaio de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_, Walter O. **Filosofia Para Crianças**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LAROSSA, Jorge. Nietzsche & a Educação; traduzido por Semíramis Gorini da Veiga. – 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MACEIO. **Plano Municipal de Educação de Maceió, uma história de luta**. 2010. Disponível em: . Acesso 12/10/2014

NIETZSCHE, W. Friedrich. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. Tradução, notas e posfácio: J. Guinsburg, J. 1921 – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_, Friedrich. **Escritos sobre educação**. Introdução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho, - Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: São Paulo: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_, W. Friedrich. **Assim Falava Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Tradução e notas simbólicas nietzscheana do Mário Ferreira dos Santos. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Coleção Textos Filosóficos)

PASSETI, Edson. **Crianças carentes e Políticas Públicas**. (organização de Mary Del Priore). História das Crianças no Brasil. 7. Ed., 1ª impressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**; Tradução de Lilian do Valle – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROCHA, Nielma Lima da. **O ensino fundamental de nove anos no estado de Alagoas: da proposta à prática**. Disponível em: . Acesso em 10/10/2014

## A ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO NO BRASIL

Rosilania MACEDO-SILVA<sup>1</sup>  
Josiete Gomes Ferreira da SILVA<sup>2</sup>  
Maria Rosiene Ferreira dos SANTOS<sup>3</sup>

### RESUMO

A partir de pesquisa bibliográfica e documental, objetivou-se estabelecer discussão sobre a organização dos sistemas de ensino no Brasil. Esta intenção torna-se de grande relevância, uma vez que, trata-se de pesquisa ainda pouco desenvolvida nos âmbitos acadêmicos. A legislação reguladora permite a constituição de milhares de sistema de ensino. Isto é possível, tendo em vista, o quantitativo de municípios brasileiros, já que cada um, configura-se em uma rede de ensino e esta pode, naturalmente, passar a ser um sistema. O fato é que nem toda rede tornou-se sistema. Essa condição faz com que os municípios não tenham autonomia quanto à sua regulamentação educacional, ficando sob a égide do sistema de ensino estadual. Quando os municípios passam a ser sistema, pode-se ter dentro dele mais de um direcionamento educacional, provocando problemas à clientela quando do desenvolvimento dos estudos e no momento de transferências escolares. Propomos que os sistemas devem possuir consonância entre si para que as instituições possam caminhar num mesmo caminho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Organização educacional; Sistemas de ensino; Rede de ensino.

### INTRODUÇÃO

A organização dos sistemas de ensino no Brasil, não é assunto comum na pauta de estudos das academias universitárias. Com a nossa experiência, podemos dizer, que é ainda um assunto de desconhecimento de boa parte da sociedade brasileira, inclusive, dos licenciados. Assim, acreditamos ser relevante o estudo que apresenta, pois contribuirá para esclarecer, não só como se organizam os sistemas de ensino, mas para contribuir com a desmistificação deste com redes de ensino. Deste modo, a partir de pesquisa bibliográfica e documental, estabeleceremos discussão acerca dos sistemas de ensino no Brasil, apontando a sua organização e estabelecendo

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade de Aveiro. Graduada em Pedagogia e pós-graduada em Inspeção Educacional pela Universidade Federal de Alagoas. Inspetora na rede pública de ensino em Alagoas. Vice-presidente da Associação dos Inspectores Educacionais dos Sistemas de Ensino de Alagoas (Asiseal).

<sup>2</sup> Pós-graduada em Inspeção Educacional pelo Centro Universitário Tiradentes. Graduada em pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas.

<sup>3</sup> Pós-graduada em Inspeção Educacional pelo Centro Universitário Tiradentes. Secretária escolar na rede pública de ensino.

reflexões de como essa organização pode estar de certo modo desorganizado, precisando de um redirecionamento em busca de interligação entre os sistemas de ensino.

Para melhor estabelecer a discussão, este artigo se estrutura além do resumo, palavras-chave e desta introdução, em uma reflexão sobre o significado geral de sistemas. Em seguida estabelecemos uma discussão esclarecedora sobre os sistemas de ensino e os órgãos e instituições que o compõem. Seguimos apresentando a organização dos sistemas de ensino, refletindo sobre a sua complexidade e necessidade de estarem interligados quanto a regulamentação. Apresentamos as conclusões finais e fechamos com as referências.

## **SISTEMAS: BREVE REFLEXÃO**

É sabido que a sociedade é composta por muitos sistemas, podendo ser eles, entre outros, jurídico, cultural e ensino. Inclusive o nosso corpo também contém diversos sistemas. Isso nos leva facilmente entender que sistemas são vários órgãos interligados. De acordo com Oliveira (2002, p. 35), “Sistema é um conjunto de partes interagentes e interdependentes que, conjuntamente, formam um todo unitário com determinado objetivo e efetuam determinada função”. Segundo Batista (2005, p. 38), o termo sistema pode ser definido como “disposição de partes de um todo, que de maneira coordenada, formam a estrutura organizada, com a finalidade de executar uma ou mais atividades ou, ainda, um conjunto de eventos que se repetem ciclicamente na realização de tarefas predefinidas”.

Para Gadotti (1999, p. 2) sistema “é um conjunto coerente a unidade de múltiplos elementos, reunidos sob um único princípio, ideia, concepção ou fim,” já Saviani (1987, p. 75) define sistema como “a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante”.

A partir da compreensão sobre sistemas, nos deteremos acerca dos sistemas de ensino.

## **OS SISTEMAS DE ENSINO BRASILEIRO**

O sistema educacional brasileiro até 1960 era centralizado e o modelo era seguido por todos os estados e municípios. Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da



Educação Nacional, LDB nº 4024/61, os órgãos estaduais ganharam autonomia, diminuindo a centralização do MEC. Os estados passaram a deter maior influência, sendo criados os conselhos de educação. Os municípios, no entanto, viviam sob a égide dos órgãos normativos do sistema de ensino estadual, fazendo parte também desse sistema, como célula dependente das regulamentações oriundas dele.

Essa realidade perdurou até a década de 1990. Em 1996, acontece uma nova reforma na educação brasileira. Trata-se da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96. É ela que estabelece a finalidade da educação no Brasil e a sua organização. Assim quando define no artigo 21 que a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, compõem o nível da educação básica, também define nos artigos 9º, 10º, e 11 as responsabilidades dos poderes legislativo federal, estadual e municipal e nos artigos 16, 17 e 18, definem as atribuições dos sistemas. E é aí que pela primeira vez, claramente é dado espaço aos municípios para se organizarem em sistemas de ensino, uma vez que estes passariam a elaborar sua regulamentação. Aos mais de 5.000 (cinco mil) municípios, a educação brasileira passou a ter a possibilidade de possuir milhares de sistemas, considerando um por município. Essa organização torna o Brasil um país com formato educacional muito diferenciado de muitos outros.

Sistema de ensino, é um conjunto de órgãos e instituições de ensino que devem estar interligadas para alcançar o mesmo objetivo. No Parecer Nº 30/2000-CNE/CEB, sistemas de ensino

são o conjunto de campos de competências e atribuições, voltadas para o desenvolvimento da educação escolar que se materializam em instituições, órgãos executivos e normativos, recursos e meios articulados pelo poder público competente, abertos ao regime de colaboração e respeitadas as normas gerais vigentes.

Nesse sentido, os sistemas de ensino, a partir da interligação de seus órgãos e instituições, devem buscar vivenciar os princípios determinados na LDBEN 9394/96 (artigo 3º). Dessa maneira, garantir o ingresso e permanência dos aprendizes dentro das unidades escolares, através da oferta da educação de qualidade, sob a orientação do princípio democrático.

### **Um adendo: a rede de ensino**

Consideramos importante abrimos um adendo às discussões sobre sistemas de ensino, nos reportando um pouco às redes de ensino. É sabido que muitos a confundem com sistema de

ensino e vice-versa. A quem os tenham como sendo a mesma coisa. Ambos são compostos por órgãos que devem funcionar por um mesmo objetivo. Podemos dizer que eles são parecidos, mas não iguais. A rede está contida em um contexto menor. Ela é parte do sistema do ensino.

Entende-se que rede de ensino é um sistema sustentado por um mesmo tipo de fonte financeira, que pode ter algum um regimento complementar, além daquela prevista em Lei. Para Saviani (1999) a Carta Magna utiliza o termo sistema no lugar de redes de ensino, pois este se aplicaria exclusivamente às esferas Estaduais e Federais, pois são essas as instâncias administrativas que possuiriam a prerrogativa garantida de legislar sobre o tema da educação.

o artigo 211 da Constituição Federal de 1988 estaria tratando da organização das redes escolares que, no caso dos municípios, apenas por analogia são chamadas aí de sistemas de ensino. Com efeito, sabe-se que é muito comum a utilização do conceito de sistema de ensino como sinônimo de rede de escolas. Daí falar-se em sistema estadual, sistema municipal, sistema particular etc, isto é, respectivamente, rede de escolas organizadas e mantidas pelos estados, pelos municípios ou pela iniciativa particular (SAVIANI, 1999, p.123)

A rede de ensino é organizada em rede pública e rede privada. A rede pública entendida por um conjunto de instituições “criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público” (BRASIL, 1996), se classifica em:

- **Redes municipais** - cada município brasileiro possui a sua rede, totalizando um total aproximado de 5.570 redes de ensino. As redes de ensino municipais são compostas por todas as instituições mantidas por cada um do poder executivo municipal.

- **Redes estaduais** – cada federação estadual brasileira e mais o Distrito Federal, possui a sua rede, totalizando um total de 28 redes de ensino estadual. As redes de ensino estaduais são compostas por todas as instituições mantidas por cada um de seu poder executivo estadual e do Distrito Federal.

- **Rede Federal** - O Estado brasileiro possui uma rede de ensino. A rede federal de ensino é composta por todas as instituições mantidas pelo poder executivo federal, tais como, as universidades e os IFS.

Como podemos observar as redes públicas de ensino se classificam em três, mas se compõem por milhares delas, por corresponderem a cada um dos municípios e estados brasileiros. Assim, muitas são as redes de ensino, cada uma com a sua concepção pedagógica e orientações burocráticas, administrativas e financeiras diferenciadas. Isto denota que não há um único direcionamento educacional na nação brasileira. A LDBEN 9394/96 determina as regras

gerais e cada rede e sistema deverá seguir as suas normas locais, tendo os princípios constantes no artigo 3º, da referida Lei como os norteadores comuns da educação brasileira.

Bem, e quanto a **rede privada**? Essa rede de ensino, composta por instituições “mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado” (BRASIL, 1996), assim como a rede pública, terá os princípios norteadores constante na Lei como principal de suas ações. Ela se organiza em quatro categorias, conforme preceitua a Lei 9394/96, em seu artigo 20. A saber:

I- **particulares** em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - **comunitárias**, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III - **confessionais**, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - **filantrópicas**, na forma da lei.

Como podemos perceber, as redes estão contidas nos sistemas de ensino, podendo pertencer ao sistema municipal, sistema estadual ou federal. No caso da rede privada, da educação básica, poderá pertencer a dois sistemas ou a um deles. Isto vai depender da etapa ofertada. Toda essa complexa configuração radica-se em uma organização de sistemas de ensino brasileiro.

## A ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO NO ESTADO BRASILEIRO

Muito diferente de outros países, o Brasil vive sob a possibilidade de composição por mais de cinco mil sistemas de ensino, se considerarmos o quantitativo de redes públicas e estaduais de ensino. Nos referimos as públicas porque a rede privada, por força de Lei, não pode se constituir em sistema de ensino. Ela deve ficar sob a égide do poder público. A Lei 9394/96, reconhece a importância da rede privada, mas determina

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

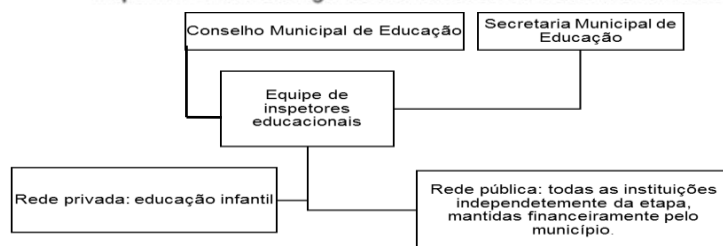
No Brasil, como vimos acima, os estados já se constituíram em sistema de ensino desde a década de 1960. O mesmo não ocorreu com os municípios. Muitos ainda são redes. Mesmo que haja uma intenção por parte do Ministério da Educação para que se constituam em sistema, o processo parece ainda está em desenvolvimento. Para que os municípios se constituam em sistemas, necessários se faz, tomar algumas medidas. Nós com apoio em Saviani (1999), compreendemos que cada município deve ajustar a sua Lei Orgânica com a finalidade de instituir o sistema de ensino; elaborar um projeto de lei do sistema de ensino do município a ser aprovado pela câmara municipal; criar ou reorganizar o Conselho Municipal de Educação, seguindo a lei de implantação do sistema de ensino; e por último, a criação da equipe de inspetores educacionais, que serão os avaliadores do sistema de ensino, possibilitando a seguridade da oferta da qualidade da educação, tanto na rede pública como na rede privada.

Dessa maneira, um sistema de ensino municipal possui um mesmo formato em todo território brasileiro (figura 1), tendo como obrigatório em sua composição, o conselho municipal de educação<sup>4</sup> como órgão normatizador do sistema; naturalmente a rede pública de ensino municipal; órgão avaliador do sistema (entendemos como inspeção educacional); e, a educação infantil da rede privada de ensino.

#### **Figura 1 - Município constituído em sistema de ensino**

---

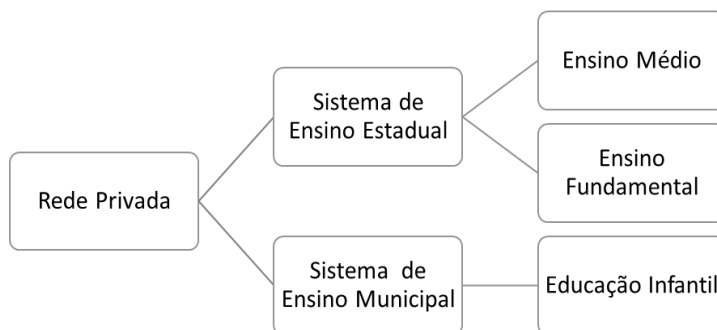
<sup>4</sup> Os conselhos de educação são importantes órgãos de controle social, primam pelo bom desempenho das unidades de ensino e pela qualidade da oferta das escolas, por exemplo. É o órgão do sistema responsável pela legislação educacional, que regulamenta, fiscaliza e propõe medidas para melhoria das políticas educacionais. É também um instrumento de ação social atendendo a demandas da sociedade quanto transparência no uso dos recursos e a qualificação dos serviços públicos educacionais.



Fonte: Autoria própria

Quanto à educação básica, a organização do sistema municipal se faz de maneira mais simplificada. Isto por que, está muito bem definida as suas atribuições e delimitações de suas ações dentro da jurisdição do município. Instituições da rede privada, principalmente da educação básica, quando localizadas em municípios constituídos em sistema de ensino, devem se ater (figura 2), às etapas que ofertada por ela, para que possa saber a qual ou quais sistemas deve seguir as orientações e solicitar concessão de funcionamento.

Figura 2 - A oferta da educação básica da Rede Privada nos sistemas de ensino



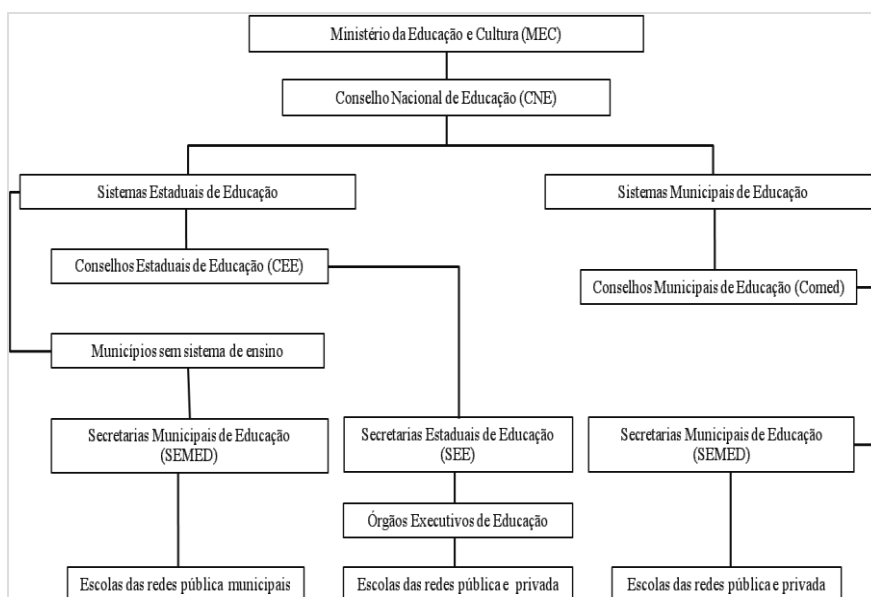
Fonte: Autoria própria

Toda a oferta de educação infantil oriunda da rede privada deve ficar sob a égide do sistema municipal. As demais etapas da educação básica (ensino médio e ensino fundamental), sob a égide do sistema de ensino estadual. Notemos que uma única unidade de ensino da rede privada pode ter que seguir as orientações e solicitar concessão a dois sistemas de ensino, desde que, oferte a educação infantil e o ensino fundamental, por exemplo.

Se o sistema municipal possui um padrão comum, o mesmo não pode se dizer do estadual. O sistema de ensino estadual abrange ou não os municípios com suas respectivas redes públicas e

ou não as redes privadas em sua totalidade. Tudo vai depender se o município é constituído em sistema ou se permanece como rede. Além disso, mesmo sendo sistema, o município pode por conviver em regime de colaboração com o sistema de ensino do estado. Na figura 3, observa-se a complexa organização do sistema de ensino brasileiro. Claramente podemos verificar a base da formação de um sistema estadual quando este convive num município com e sem sistema de ensino.

**Figura 3: Organização dos sistemas de ensino brasileiro**



Fonte: Macedo-Silva (2012)

Como afirma Macedo-Silva (2012, p, 55)

os municípios mesmo podendo se organizar em sistemas de ensino, nem sempre optam por esse modelo. Neste caso, ficam subordinados a regulamentação do sistema estadual de educação. Contudo, são regulados pelos poderes municipais e administram todas as escolas criadas por ele que são as de educação infantil e ensino fundamental. Isto significa milhares de regulamentações educativas...

Assim, cada rede de ensino pode criar leis e regulamentações para direcionar o seu sistema, em consonância com a legislação nacional. Em contrapartida, em não sendo sistema, o município vai vivenciar as regras do sistema de ensino estadual e assim, pode correr riscos de algumas regulamentações não terem nexos com as leis da rede. No caso do município ser sistema e sem regime de colaboração com o estado, pode ocorrer que a clientela no mesmo espaço territorial municipal sofra grandes impactos pedagógicos e administrativos. Para compreendermos melhor imaginemos um município constituído em sistema de ensino e que em



seu território geográfico haja 1. escola estadual (égide do sistema estadual); 2. escolas da rede pública municipal (égide do sistema municipal), 3. escolas da rede privada de ensino fundamental (égide do sistema estadual); 4. escolas da rede privada de educação infantil e ensino fundamental (égide do sistema municipal e égide do sistema estadual, respectivamente); 5. escolas da rede privada de educação infantil (égide do sistema municipal). Percebamos o quanto essa organização pode ser complexa e de certo modo prejudicial ao aluno em seu processo de aprendizagem e adaptação, principalmente, quando de transferências entre escolas e consequentemente entre sistemas de ensino.

Mesmo tendo cada sistema de ensino a liberdade de organização legitimada, pode-se dizer que necessário se faz uma interligação entre eles. Inclusive, com um sistema de ensino nacional, que ainda não existe. Com apoio em Saviane (2010, p. 382) compreendamos que, “a construção de um Sistema Nacional de Educação nada tem de incompatível com o regime federativo”. O autor (idem) afirma que a” forma própria de responder adequadamente às necessidades educacionais de um país organizado sob o regime federativo é exatamente por meio da organização de um Sistema Nacional de Educação”. Nesse sentido, notamos que em havendo um sistema nacional, pode proporcionar uma melhor coesão nas ações educativas na organização da educação brasileira.

Se ainda não é possível um único sistema, pensamos ser importante todos os sistemas concordando com regulamentações pedagógicas e administrativas. Concordamos plenamente com Saviani (1999), quando compreende que os sistemas de ensino para o pleno funcionamento precisam manter-se em articulação entre si, o que ainda não ocorre. Portanto, os sistemas: federais, estaduais e municipais independentes entre si, entendem isoladamente aos preceitos legais, deste modo devem se organizar do ponto de vista

- do padrão, em: oficial, oficializado ou livre;
- do grau de ensino, em: primário, médio, superior;
- da natureza do ensino, em: comum ou especial;
- do tipo de preparação, em: geral, semiespecializado ou especializado;
- dos ramos de ensino, em: comercial, industrial, agrícola etc. (SAVIANI, 1999, p. 121)

Grandes avanços tivemos na criação e organização dos sistemas de ensino no Brasil, no entanto, a sua organização se apresenta como complexa e, para quem não pertence a educação,

talvez se apresente um tanto quanto difícil de compreender. Muito ainda temos que caminhar para que essa organização se organize de maneira que possamos andar todos com passos ordenados e comuns.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos observar, um sistema de ensino engloba muitas instituições e essas instituições podem estar alocadas, prioritariamente, em âmbitos estadual e municipal, podendo ser ainda da rede pública ou da rede privada. A rede privada de ensino deve cumprir os normativos oriundos dos órgãos públicos competentes e devem ser devidamente acompanhadas por profissionais habilitados para a verificação do cumprimento legal, nesse caso, o inspetor educacional é o profissional mais adequado para o ato. Ele é um elo entre todos os órgãos do sistema, principalmente com o Conselho de educação.

Podemos perceber quão grande e complexa é a educação brasileira, composta por tantos sistemas de ensino. Cada qual com as suas atribuições e regulamentações. Isso tudo pode de certo modo, prejudicar a clientela no âmbito de um município, quanto os aspectos pedagógicos e administrativos.

Contudo, sabemos que toda essa complexa organização só foi possível, mediante a força de Lei. O que precisamos é encontrar formas dessa organização possuir traços e direcionamento comuns para que os princípios educacionais possam ser vivenciados sob as mesmas regras.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, Emerson de Oliveira. **Sistemas de informação: o uso consciente da tecnologia para o gerenciamento**. São Paulo: Saraiva, 2005.

LIBANIO, João Batista. **A arte de formar-se**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MACEDO-SILVA, Rosilania Macedo. **Globalização e gestão escolar no Brasil e em Portugal**. Dissertação de mestrado. Centro de Educação Universidade de Aveiro, Portugal. Disponível em <http://core.ac.uk/download/pdf/15570447.pdf> . Acesso em 01 de agosto de 2015

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças. **Sistemas, organização & métodos: uma abordagem gerencial**. São Paulo: Atlas, 13 a ed, 2002,

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**. Campinas, Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. – 5ª Ed. São Paulo: Saraiva, 1983.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. XX, n. 69, p. 119-136, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação**. Mec. Brasília, 2010. Disponível <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf> Acesso em 29 de Julho de 2015.

TAMBARA, Elomar e ARRIADA, Eduardo [Orgs.], (2005). **Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro: Lei de 1827; Reforma Couto Ferraz – 1854; Reforma Leôncio de Carvalho - 1879**. Pelotas: Seiva.

TAVARES, José. Relações interpessoais em uma escola reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VALE, J. M. F. do. **O Diretor de Escola em Situação de Conflito**. Cadernos Cedes. Especialistas do Ensino em Questão. São Paulo. n. 6, 1982.

## DOCUMENTOS

BRASIL. **Lei nº 9394/96** (1996). Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC

BRASIL. **A qualidade do trabalho do Inspeção Escolar - Portal Educação**. Acesso em 20 de Novembro de 2015. [www.portaleducacao.com.br](http://www.portaleducacao.com.br) > ... > Artigos > Educação

BRASIL. **Organização da educação escolar no Brasil na perspectiva ...** [escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala...gestao\\_escolar/.../texto2\\_2.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala...gestao_escolar/.../texto2_2.pdf) Acesso em 12 de Dezembro de 2015.

BRASIL. PARECER CNE/CEB nº 30/2000. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb030\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb030_00.pdf). Acesso em 27 de Julho de 2015.

BRASIL. **Leis Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 4024/61, 5692/71 e 9394/96**.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil**, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1988 Dicionário on line Português. Disponível em <https://www.google.com.br/?gfe> rd=Cr&ei=F-O\_VZCJHeep8we07IWodg#q=significado+de+sistema. Acesso em 27 de Julho de 2015.

## INFÂNCIA E EXPERIÊNCIA: O QUE PENSAM OS PROFISSIONAIS DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ/AL?

Carla Patrícia SILVA<sup>1</sup>  
Walter Matias LIMA<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este texto assume uma posição filosófica muito específica<sup>3</sup> para pensar e fazer pensar a infância e suas experiências em uma escola pública alagoana, com crianças de 2º ano. Assim, as reflexões aqui apresentadas é uma pequena parcela da pesquisa de Mestrado realizada entre 2014 e 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). Nele, apresentamos a concepção de infância e experiência, de um universo de 10 profissionais que, à época da coleta de dados, atuavam como porteira, cozinheira escolar, professora, coordenadora pedagógica, vice-diretora e diretora, acerca das duas categorias investigadas. Os profissionais envolvidos na pesquisa são fundamentais, por pensarem e materializarem, através das diretrizes que adotam, como, quando e onde, as crianças devem ocupar os espaços que dispõe a estrutura física da escola. Neste contexto, foi possível visualizar a estrutura do ambiente de trabalho dos profissionais podendo registrar as falas e as impressões sobre o cotidiano durante o estudo. No que se refere às entrevistas, nos auxiliou no sentido de compreender como estes pensam as categorias adotadas nesta pesquisa e qual a relação destes com as crianças investigadas.

133

<sup>1</sup>Graduada em Filosofia - Licenciatura/UFAL; Especialista em Filosofia Contemporânea/UFAL; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional/CESAMA; Mestre em Educação - Ensino de Filosofia/UFAL; Professora de Filosofia/UFAL

<sup>2</sup>Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (1988), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (1995) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2003) e Pós-Doutorado na Université Rennes II: Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD). Atua também no Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas do Espaço Habitado (Mestrado), na Ufal. Atualmente é professor Associado da Universidade Federal de Alagoas, no Centro de Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado), da UFAL. Avaliador Institucional do INEP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, Política Educacional e Filosofia Francesa Contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, filosofia contemporânea, ensino de filosofia, corpo e sociedade e processos educativos. Atua também no âmbito da Bioética. Desenvolve pesquisa em Filosofia e Educação, Ensino de Filosofia e das obras de Michel Foucault e Gilles Deleuze.

<sup>3</sup> Para o estudo e compreensão geral desta pesquisa, sugerimos buscá-la nos anais da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

**Palavras-chave:** Infância; Experiência; Escola; Cotidiano.

## INTRODUÇÃO

Quando prometi falar do futuro dos nossos estabelecimentos de ensino, não pensava em primeiro lugar e particularmente no futuro e no desenvolvimento das instituições deste tipo que a nossa cidade da Basiléia possui. Parecerá muitas vezes que muitas das minhas afirmações gerais poderiam ser aplicadas aos estabelecimentos de educação que temos aqui; mas não serei eu quem fará estas aplicações e não quero, por esta razão, carregar a responsabilidade dos usos que poderiam ser feitos dos meus propósitos, simplesmente porque me vejo nisso como estranho e inexperiente, porque sinto que tenho poucas raízes aqui para fazer um julgamento correto sobre um aspecto tão particular dos problemas de ensino, ou para desenhar seu futuro com alguma segurança. [...] além disso, eu não estaria certamente errado em supor que lá onde se faz mais neste domínio, se deve também pensar mais. (NIETZSCHE, 2003, 41-42)

134

Para apresentar o modo como pensamos o cotidiano organizado para a infância na escola estudada, iniciamos com os *Escritos Sobre Educação* (2003) que pertencem ao período da juventude de Nietzsche, onde ele acaba de completar 27 anos.

Estes escritos compõem cinco conferências em que o jovem Nietzsche, entre janeiro e março de 1872, pensa a educação de seu tempo. Estes escritos são pouco conhecidos no cenário pedagógico e filosófico, talvez porque falam para professores que se auto eduque antes mesmo de pretender educar alguém. Esta postura educativa não aceita um modelo fundacionista a qual deva seguir porque “[...] O discurso educacional está cheio das pretensões para salvar a educação, para formar as crianças como elas necessitam e para fazer das escolas instituições que realizem as utopias mais nobres e bem-intencionadas. [...]” (KOHAN, 2007, p. 132).

Deslocados destas utopias maiores que muitas vezes, criam receitas e planos para educar crianças, somos inexperientes para fazer julgamentos e, partir deles, concluir resultados acerca do cotidiano da escola investigada. Portanto, apresentamos as experiências do modo como propôs uma criança do 2º ano, à sua professora, no começo de uma aula. No primeiro dia de observação da sala de aula do 2º ano, vendo a



professora narrar o que seria uma música, uma criança fica em pé e sugere: “Pensa numa música alegre!” e “Inventa personagens pra cantar!”.

O modo de dizer uma música, pelo dizer da professora, não satisfazia o espírito inquieto dessa criança. Seguindo o conselho daquela que não sabe tudo, para interpretar o conjunto de experiências observadas no campo da pesquisa, descrevemos o tempo e espaços outorgados para a infância. Assim, vimos que, ainda que pouco tempo e pouco espaço destinados para ela, chama-nos a atenção o enfrentamento pelo qual lidam com o cotidiano planejado. Com isso, observamos que o cotidiano na escola é entendido como um conjunto de práticas que ocorrem no dia a dia de uma instituição de educação. Tais conjuntos, no geral, são passados despercebidos, por aqueles que, imersos em um conjunto de execuções, deixam, por vezes, de traduzí-la como experiência e passam a ignorar as coisas miúdas que tornam, apesar de tudo, a escola viva.

Ao colocar-se como ignorante acerca da infância e a da educação formal, Nietzsche (2003) desnuda-se da pretensão de apresentar soluções para os problemas que ele percebe tanto na Universidade que leciona, quanto fora dela, pois considera que pensar a educação “[...] é tão sério, tão importante e, num certo sentido, tão perturbador, que eu próprio, como vocês, me voltaria de boa-vontade para o primeiro que me promettesse ensinar algo a respeito disso por mais jovem que ele fosse.” (NIETZSCHE, 2003, p. 48). Esta postura de Nietzsche (2003) desautoriza um modo de pensar a educação que resulte em prestação de contas ao Estado e aos ideais “coletivos” que visam colocar a educação como utilitária aos interesses de uma sociedade manca e ressentida. Neste sentido, para pensar a educação na realidade investigada e pensando que, depois de analisar, espera-se receitas, é salutar dizer que, para isto, é necessário “[...] alcançar um resultado suficiente e proporcional à grandeza da tarefa” (ibidem, p. 48) e que, diante da complexidade desta tarefa, não há receitas. Por isso, para a apresentação do cotidiano pedagógico, não apresentamos interpretações que concluem

[...] um quadro de resultados. Não prometo quadros e novos horários para os ginásios e as escolas técnicas, admiro bem mais a natureza poderosa daqueles que são capazes de percorrer toda a via das profundezas da experiência até o cume dos verdadeiros problemas da cultura, e inversamente destes cumes até os porões dos regulamentos mais áridos e dos quadros mais esmerados; mas fico satisfeito se, estafando-me, tiver subido uma montanha de alguma importância; e se posso gozar de um horizonte mais livre, não poderei jamais neste livro satisfazer os amantes de quadros. (NIETZSCHE, 2003, p. 46)

Nietzsche (2003), ao propor-se pensar a educação sem prometer um projeto ou uma didática, não oferece normas ou um caminho seguro para encontrar respostas seguras para a educação. O filósofo prefere pensar com os enigmas porque esta é “[...] a natureza poderosa daqueles que são capazes de percorrer toda a via das profundezas da experiência.” (p. 46). Desse modo, o que o filósofo faz é pensar a educação de modo que as experiências possam falar por si mesmas, sem que os planos pedagógicos pensados como meios para “consertar” o que está “errado” sejam o desenho que tragam “soluções” como um fim para pensar em educação. Neste contexto, o filósofo revela nas entrelinhas que está problematizando a educação de seu tempo em outras bases. Portanto, como um “inexperiente”, um “estranho”, reconhece-se como incompletude, ausência, falta, a saber, um sujeito menor, frente aos problemas educacionais de seu tempo.

Do contexto que atua os profissionais que participaram da pesquisa de Mestrado, temos, para uma melhor compreensão do cotidiano, o delineamento pessoal e profissional destes participantes que colaboraram com este estudo.

Para identificarmos o perfil dos profissionais envolvidos, procuramos destacar alguns pontos que contribuíssem para caracterizá-lo, dando ênfase às questões ligadas à: idade; se tem filhos, netos, sobrinhos estudando na escola; nível de escolaridade; tempo de serviço na função; proximidade entre o local de trabalho e a residência; meio de transporte utilizado para chegar à escola, bem como as categorias como infância e experiência que puderam ser melhor compreendidos durante as entrevistas abertas. Com esta estrutura, é possível assim delinear o perfil profissional, limitando-nos aos pontos mais relevantes, que compreendam os elementos que compõem a pesquisa.

### **Na portaria da escola**

Do sexo feminino, durante o estudo, atuava como auxiliar de serviços gerais. Com 60 anos de idade, está há 14 anos nesta função. Sua formação profissional é de escrituraria. Declarou não possuir filhos ou outros estudando na escola, usa transporte público. Acerca do acesso à escola, considera ótimo; usa uma média de 35 minutos para chegar à escola e durante a entrevista, declarou que infância é

- *O período que vai do 0 aos 12 anos. Uma fase da vida de vivência e percepção do mundo que precisa de adultos responsáveis para educar.*

Nota-se que esta profissional apresenta o conceito de infância que tem uma idade para começar e para terminar. Sobre a ideia de ser criança, notamos que vem acompanhada de uma interpretação romântica ao dizer que - É uma fase do ser humano. É um tempo que não tem maldade, nem pensamentos impuros. É quando se começa a conhecer o mundo sem amarras. Um tempo que não volta mais. Diante disto, perguntamos sobre o que entende sobre experiência. A mesma a compreende como

- *Prática de vida!*

A prática de vida a qual se refere são todas as ações realizadas e acumuladas ao longo da existência humana. Sobre a prática em receber as crianças na escola, foi perguntado como se sente e em que pensa ao saber que é a primeira pessoa a recebê-las. A mesma responde que

- *Devo ter um sorriso, calma e também firmeza nos meus atos para suavizar os que vem com problemas, mas também coibir abusos.*

Pensando sobre o que seriam, no contexto de recepção, os verbos suavizar, coibir e abusos perguntei à quais ações ela se refere. Respondeu que é aos “maus comportamentos”. Como forma de exemplificar, citou o fato de algumas crianças subirem nas árvores que ficam na frente da escola. Entendemos, pois que firmeza é a autoridade que ela exerce sobre as crianças para que as mesmas lhes obedçam. Tal autoridade, expressa uma maneira particular de relação com as crianças, bem como as ordens recebidas pela direção. Para o modo de relação com as crianças, esta profissional não tem nenhuma orientação da coordenação pedagógica, mas da direção. Durante a entrevista com a porteira, perguntei sobre o que a dá mais em em vir para a escola e exercer sua função. A mesma responde que

- *É cumprir fielmente minhas responsabilidades!*

Nota-se que o prazer nesta função não está ligado à convivência com as crianças, mas à execução das funções as quais recebe. Essas falas são reveladoras à compreensão do que é ser criança e do que é infância e que o adulto tem papel importante neste tempo linear, como apresentado na fala acima. Diz que ser criança é pensar pensamentos bons como a fantasia, ao afirmar que é uma fase que não tem maldade. Tal afirmação, elimina qualquer experiência (que a entrevistada chama de comportamento) contrária à

disciplina posta pela escola, como monitorar o uso do fardamento; não subir nas árvores. Assim, qualquer ação fora do campo disciplinar é considerado o oposto do que é bom.

Neste sentido, não há infância quando uma criança apresenta pensamentos ou ações más ao transgredir as regras de bom comportamento? O que é bom, portanto, nesta fase, é obedecer as regras da escola, criadas pelo adulto. Conhecer o mundo sem amarras, exemplifica dizendo que as crianças não têm problemas e, por isso, esta fase é a mais fácil de viver. É uma fase em que não há preocupações que terão, por exemplo, na fase adulta. Desse modo, a infância não volta. Por isso, as crianças devem estar bem amparadas por adultos responsáveis. Assim, ser um adulto responsável é ensinar as crianças o que é bom e ser bom é obedecer as regras. Assim, a entrevistada desenvolve as funções que lhe são dadas, de modo a obedecer a lógica do cotidiano escolar, não permitindo que o inusitado e o fora do comum, no que se refere ao “comportamento” das crianças, as perceba sobre outras perspectivas.

### **As cozinheiras**

O primeiro contato com as profissionais que atuam neste espaço da escola e durante todo o processo em que a pesquisa foi realizada, foi um dos mais receptivos. Em nenhum momento apresentaram resistências em participar da pesquisa, mesmo nos momentos que estavam executando suas funções. Tal abertura acabou revelando durante as entrevistas a sensibilidade com que atuam e interpretam as crianças neste tempo e espaço.

Do sexo feminino, estas profissionais tem entre 35 e 59 anos; das quatro, três possuem ensino médio completo e uma possui formação em pedagogia. Destas, uma possui dois netos estudando na escola e as outras declararam não possuir parentes estudando na mesma. Todas utilizam transporte público. Todavia, durante as observações na área externa da escola, uma destas profissionais chega à escola no transporte cedido pela SEMED para as crianças. Destas, apenas a profissional que, algumas vezes, utiliza o transporte da escola, considera o acesso ótimo, as demais considera regular, usando um tempo entre 30m e 1h30m para chegar à escola.

No que se refere às categorias investigadas, a infância é

- Onde inicia o conhecimento.
- Tempo da criança começar o espaço escolar.
- Tempo de aprendizado.
- Uma fase onde o indivíduo necessita de maior atenção tanto da família quanto da escola.

Nestas perspectivas, infância é entendida como o despontar para a obtenção de conhecimento e a escola aparece como início de aprendizado. Assim, entendida como uma fase, infância é pensada como um tempo que nasce para o mundo do conhecimento. Nesta linha, experiência é

*- Conhecimento! - Maturidade! - Conhecimentos acumulados ao longo da vida! - Tudo de bom que a gente adquire com o tempo e a idade!*

Dadas estas interpretações acerca do que é experiência, esta parece estar desvinculada da vida das crianças investigadas. Desse modo, experiência é um acontecimento que não diz respeito à infância, já que configuram-se como conhecimento acumulado ao longo da vida e só é adquirido com o tempo e a idade. Se só podem ser adquiridas com a maturidade, à infância não é possível experiência já que é interpretada como um momento inicial da vida, de aprendizado. Nesta perspectiva, infância é a busca por experiência, pois é pensada como falta de tempo, idade, maturidade e, portanto, pouco conhecimento acumulado.

Em um dos dias das entrevistas com estas profissionais, havia faltado material para fazer a merenda das crianças. Quando perguntado se em algum momento faltou merenda para as crianças, três disseram que algumas vezes falta material e servem bolacha para as crianças. Uma delas disse que já conteceu das crianças voltarem para casa por falta de material para fazer a merenda. Diante disto, todas as profissionais deste setor escolar ficaram emocionadas ao relatarem que, muitas vezes, a refeição que servem às crianças, são, muitas vezes, a primeira refeição do dia.

*- Me sinto bem. Me sinto Feliz. Mas fico triste também pela situação!*

Acerca do sentimento que as mobiliza a fazer uma comida gostosa para as crianças, uma delas relatou que:

*- Já dei comida à uma criança que chegou aqui na cozinha triste, pois estava com fome. Não havia tomado café antes de vir pra escola!*

## A professora

Do sexo feminino, possui 34 (trinta e quatro) anos de magistério e 57 (cinquenta e sete) de idade. Do interior do estado alagoano, utiliza transporte público para chegar à escola, utilizando-se de em média, 60 (sessenta) minutos, considerando bom o acesso à escola. Na oportunidade, declarou não possuir filhos ou outros parentes estudando nesta escola. Receptiva desde o primeiro momento em que recebeu o convite para que esta e sua turma, participassem da pesquisa, no período de seis meses. Com formação em Pedagogia, considerava ter uma boa relação com as crianças, pelos seguintes motivos:

*- Quanto ao convívio com as crianças temos um bom relacionamento. O meu maior prazer é quando a turma demonstra interesse na aula e melhor mesmo é quando alcanço meu objetivo, percebendo que eles “entenderam” o que foi proposto. Já quando não consigo atingir meu objetivo, me questiono e tento encontrar uma forma de reverter a situação no momento seguinte.*

Esta colocação é pertinente, pois revela que o interesse da professora é fazer com que eles entendam o conteúdo apresentando, ainda que a maneira usada não provoque experiências de pensamento nas crianças. Neste sentido, de tornar possível que seus objetivos sejam mudados frente à maneira como as crianças reagem; na maioria das vezes desligadas da metodologia proposta.

Em vários momentos, as crianças distraíam-se das atividades propostas pela professora. Na primeira imagem, vemos uma criança com um lápis de escrever nas mãos, apontando para um colega. Na outra, uma criança vira para trás, para puxar conversa com outra criança. Desse modo, no momento da explicação, as crianças brincavam e conversavam umas com as outras, tirando a atenção da explicação dada pela professora.

Diante do exposto, no contexto das categorias investigadas, revelam o modo como o cotidiano é planejado no contexto da sala de aula. Mesmo diante do exposto, a criança é interpretada como um sujeito que deve

*- Viver a infância com dignidade e com seus direitos respeitados!*

Diante desta interpretação em que, ao dizer a criança, a infância aparece, revela que infância é:

*- A fase de formação do caráter do ser humano!*



A infância, portanto, até aqui, tem sido pensada como uma fase que terminará, logo que este sujeito deixe de ser criança. Desse modo, a criança é interpretada como um sujeito de direitos e que a infância é pensada como uma fase. Esta é um momento em que a ética e a moral são fundamentais no processo de formação. Entende-se, portanto, que a criança é assegurada pelos direitos constitucionais e a infância é uma condição temporal. Nesta mesma linha, educação escolar e escola são interpretadas pela professora como

*- Complemento da formação recebida da família, mas sua prioridade é a formação de cidadãos alfabetizados, letrados e conscientes!*

Neste contexto, escola é descrita como um

*- Espaço físico no qual reúnem-se educandos e educadores para desempenharem suas funções!*

Os registros mostram, segundo a descrição de educação escolar e do que é escola, segundo a professora. Um encontro, em um espaço físico, no caso acima, a sala de aula, entre educandos e educadores, para desempenharem suas funções. Qual é a função do educador diante destes registros? Explicar. E dos educandos? Compreender. Desse modo, a interpretação dada pela professora é coerente quanto ao modelo como a escola e a educação dispõe: um espaço formal, onde encontram-se explicadores e compreendedores. Nesta perspectiva, educação escolar tem objetivos e demandas muito específicos. A educação escolar pensada por estas perspectivas, representa a coisificação do pensar, do encontro entre pessoas. Deste encontro entre os que explicam e os que compreendem, a professora diz que ensinar

*- É compartilhar o que se sabe e aprender o que os outros sabem. Ensinar é trocar conhecimentos!*

Aprender, função dos educandos, neste contexto,

*- Compreender o que foi ensinado!*

Na fala da professora há uma relação muito íntima entre aprender e ensinar. Visto que configura-se como uma rede de conhecimentos já que a professora usa o verbo compartilhar. Todavia, ensinar, objetiva-se com a compreensão, tanto de quem ensina quanto de quem aprende. Mas, o que ocorre quando não existe uma soma certinha, a saber, o efeito esperado? Para nos apontar uma resposta, Rancière (2002) nos

fala sobre a lógica da explicação pedagógica que tem como princípio a compreensão pelos ignorantes – a criança – sobre aquilo que está sendo explicado.

A lógica da explicação comporta, assim, o princípio de uma regressão ao infinito: a reduplicação das razões não tem jamais razão de se deter. O que detém a regressão e concede ao sistema seu fundamento é, simplesmente, que o explicador é o único juiz do ponto em que a explicação está, ela própria, explicada. Ele é o único juiz dessa questão, em si mesma vertiginosa: teria o aluno compreendido os raciocínios que lhe ensinam a compreender os raciocínios? [...] Na ordem do explicador, com efeito, é preciso uma explicação escrita. Isso supõe que os raciocínios sejam mais claros – imprimem-se melhor no espírito do aluno – quando veiculados pela palavra do mestre, que se dissipa no instante, do que no livro, onde estão inscritas para sempre em caracteres indelévels. Como entender esse privilégio paradoxal da palavra sobre a escrita, do ouvido sobre a vista? Que relação existiria, pois, entre o poder da palavra e o do mestre? (p.18-19)

Essa relação estabelecida entre saber e não saber é um ponto fundamental para aternos ao que é espaço escolar e a relação construída entre professores e estudantes, no contexto da organização escolar da qual observamos. A explicação é o cerne para sair da ignorância.

Todavia, colocar a explicação como princípio da compreensão torna o pensar um privilégio daquele que detém a explicação. Ora, é sabido que os homens têm a capacidade de criar vários tipos de linguagens para comunicar-se. Todavia, o ensino escolar, mediante o tipo de relação hierarúca que estabelece com o outro, exclui. Rancière (2002) chama-nos a atenção para a ineficiência desta lógica explicadora que parte do princípio de que o outro não sabe e, por isso, deve saber. Contudo, apenas aquele que detém o poder da palavra pode retirar este outro da ignorância que se encontra. Frente à esta relação ensino e aprendizagem mantida pela escola, Rancière (2002) propõe que “[...] é preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. [...]” (p. 19-20).

Foi observado que as explicações ocorriam pela repetição. A metodologia de ensino era vista assim: “[...] Agora, ele vai aprender. Ele escutava palavras e as repetia. [...]” (p.20). Neste sentido, durante as observações, não foi notado o compartilhamento

de conhecimento, frente os conteúdos apresentados. Havia o poder da explicação da professora, frente as inquietações das crianças. Diante disto, quando perguntada se em algum momento as crianças falaram algo que a deixou pensando, a professora descreve assim:

*- Sim. As crianças são espontâneas e falam o que sentem e/ou pensam. O que sempre me deixa pensando é a carência que muitos têm dos familiares e/ou responsáveis com relação à escola.*

Diante disto, a professora considera a espontaneidade das crianças insuficiente para a apreensão dos conteúdos apresentados, visto que constata a ausência dos pais ou responsáveis quanto o cumprimento do auxílio nas atividades escolares. Sabendo que a educação escolar e os profissionais têm intenções técnicas quando escolhem determinadas metodologias e não outras, foi perguntado o que a professora considera quando planeja suas aulas. Ela diz que:

*- Ao planejar as aulas, considero que as crianças têm direito de aprender conteúdos determinados para a série/ano em questão, o que elas já sabem e suas dificuldades.*

O planejamento da professora é fiel as intenções curriculares, estabelecidas por um sistema explicador que divide as inteligências e, por isso, cria hierarquias entre professores e estudantes. Assim, reproduz um modelo formal de ensino que “[...] interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades. [...]” (RANCIÈRE, 2002, p. 20). Neste sentido, são estas intenções curriculares que “[...] permite ao mestre transmitir seus conhecimentos, adaptando-os às capacidades intelectuais do aluno, e verificar se o aluno entendeu o que acabou de compreender. Tal é o princípio da explicação.” (ibidem, p. 20).

### **Coordenação pedagógica**

Por terem duas coordenadoras participantes da pesquisa, direcionamos as descrições acerca das entrevistas com elas como coordenação A e coordenação B. Assim, a coordenação A, declarou possuir graduação em pedagogia e especialização em psicopedagogia; com 44 anos de idade, tem 15 (quinze) anos nesta função. Declarou não ter parentes estudando nesta escola, utilizando-se de transporte próprio; declarou ainda ser ótimo o acesso à escola. Todavia, não declarou quanto tempo utiliza no

deslocamento da sua casa à mesma. No que se refere às categorias principais da pesquisa, esta interpreta a infância como

*- O período de crescimento que vai do nascimento a puberdade, ou seja, do zero aos doze anos de idade.*

Do modo como apresenta a concepção que a Pedagogia pensa a infância, esta a apresenta de forma cronológica e, portanto, determinada pela idade. Desse modo, o conhecimento construído nesta escola, além da formação moral dos cidadãos tem como finalidade tornar possível a execução do que foi aprendido dentro da escola,

*- Visando o que é melhor para eles lá fora!*

Neste sentido, o cotidiano na escola é interpretado como um conjunto de atividades que, por vezes, são negativas devido à falta de estrutura. A mesma citou a quadra como um espaço muito importante, pois nos anos que funcionou, comportava todos os pais das crianças, desativada há 9 (noves). Assim, pela ausência deste espaço, a escola convoca os pais dos alunos em pequenos grupos. Tornando a participação deste membro da escola limitada. Neste contexto, segundo esta coordenadora, ainda que a escola tenha problemas de infraestrutura, considera que, apesar de tudo, a educação escolar recebida pelas crianças é positiva.

Acerca da convivência com as crianças, foi perguntado se houve algum acontecimento como expressão de pensamento, por exemplo, que tenha a deixado pensativa. Ela responde que

*- Não houve nada que eu lembre no momento; pois são mais de 800 crianças em contato diário.*

Tal declaração revela como a escola está imersa em um lugar em que nada lhes acontece. Assim, infância passa despercebida. A memória acumula muitas informações e, por isso, nada fica. Por isso, não sente. Por isso, não pensa! A coordenadora B, do sexo masculino, possui 43 anos de idade, com formação em Pedagogia, não declarou quanto tempo assume esta função. Declarou não ter filhos ou outros parentes estudando na escola. Desloca-se em transporte particular para a escola, utilizando-se do tempo de 20 minutos para chegar a mesma. Desse modo, considera bom o acesso à escola. Sobre o que é o sujeito criança, a mesma entende como

*- Ter os direitos garantidos, direito à saúde, educação, família, direito de brincar, direito de ser amada e protegida.*

Sobre a infância, declarou que foi necessário buscar o dicionário para saber, pois criança e infância se confundem, o que ler a constata que o próprio dicionário faz essa confusão. Nesta perspectiva, declarou que infância

*- É o período que vai do nascimento até a adolescência, compreendido de 0 a 12 anos.*

A coordenadora ressalta que tirando a parte conceitual, como pedagoga e pela formação acadêmica

*- Criança e infância está muito ligado, muito misturados. Por isso que a idade é uma característica fundamental para determinar com mais precisão.*

Com esta maneira de racionalizar a infância, a mesma lembra de como teve uma infância que, segundo ela, foi feliz porque subia em árvores, brincava muito; fazendo uma analogia ao modo como ela percebe a infância hoje que, diferente de sua infância, foi livre. Quando pergunto se quando criança, a escola em que estudava proporcionava estes momentos ela tinha em sua casa, responde que não tem nenhuma lembrança sobre a sua infância na escola. Lembra apenas que brincava muito pouco. Quando pergunto se, dentro das condições e ações da escola, é possível que experiências outras sejam possíveis, a mesma responde que

*- É difícil. Mas só o tempo pode dizer.*

### **Direção escolar**

A direção, assim como a coordenação pedagógica, será identificada como direção A e direção B. Do sexo feminino, a direção A, possui 49 anos de idade e 16 anos nesta função. Possui formação em pedagogia e especialização em psicopedagogia; declarou não ter filhos estudando na escola e usa transporte particular para chegar à escola, usando em média 10 minutos para chegar a mesma. Neste sentido, considera bom o acesso à escola. Ao apresentar sua compreensão acerca da criançadisse que é

*- É ter curiosidade, fazer muitas perguntas; é ser transformada por meio de suas infinitas possibilidades de criação e de aprendizagens.*

A infância segundo ela

*- É a fase que se conhece e percebe o mundo através do olhar, tocar, saborear, sentir agir!*

Diante desta exposição, foi perguntado o que a escola tem feito para afirmar esta fase que ela descreve. Ela respondeu que, como diretora, sua função não faz parte das atividades pedagógicas, mas que a coordenação tem feito um bom trabalho junto aos professores.

Considerando o distanciamento que apresenta quanto as atividades pedagógicas para as crianças, quando perguntada se já foi surpreendida por alguma pergunta feita por alguma criança, a mesma disse que não lembra, visto a quantidade de crianças na escola. Ao mesmo tempo, apontou os desafios pelos quais a escola passa como a falta de estrutura física, e apontou a gestão municipal como responsável.

A direção B é do sexo feminino, possui 51 anos de idade e 7 anos nesta função. Declarou possuir formação em Filosofia e Especialização em Psicopedagogia. Não tem filhos ou parentes estudando na escola e utiliza transporte público e particular para chegar à mesma. O tempo usado para chegar à escola dura em média 40m e 1h. Acerca da infância, esta também a pensa como uma

*- Fase de vivência e percepção do mundo a partir do olhar, tocar, saborear, sentir e agir. Viver a infância é brincar, correr, pensar. É sempre ter ao lado adultos responsáveis para cuidar e orientar este ser em formação para a vida adulta.*

A infância, portanto, é concebida como um momento da vida que não foi visto enquanto este estudo foi pensado na escola. Para assegurar tal infância é necessário um adulto responsável que a oriente até a vida adulta. Neste sentido, a infância é deslocada para outro lugar. Como uma promessa futura. Esta concepção, revela o modo como a educação é entendida:

*- Educação escolar é o processo de educação realizado em um sistema escolar de ensino, podendo ser desenvolvido em instituições legitimadas para exercê-las.*

E que escola...

*- É um espaço que necessita de clareza do seu projeto político pedagógico. É também uma instituição concebida para o ensino de alunos sob a direção de professores, ou seja, refere-se ao local onde se dá a instrução, ao conjunto de corpo docente e discente de um mesmo estabelecimento escolar, ao método para ensinar.*

Este lugar tem algumas atribuições para um bom funcionamento:

*- É realizar o planejamento de todas as atividades escolares. O planejamento é a etapa mais importante do projeto pedagógico porque é nela que as metas são articuladas as*



*estratégias e ambas são ajustadas à realidade. Enfim, é o processo de organização da atividade do professor.*

Ligada à um plano que deve ajustar-se à realidade do educando, ensinar faz parte de um processo que compete ao professor. Neste processo, cabe ao estudante:

*- obter conhecimento novo, compreender suas bases e fundamentos. Aprender é entender algo que não se entendia antes; é captar a informação e compreender.*

Aqui notamos que conhecimento é sinônimo de informação. Diante desta exposição, a compreensão é concebida como algo que não havia entendido antes, mas depois de ensinar, pôde ser possível, pois com as metas articuladas à realidade dos estudantes é possível que, o conhecimento, agora pensado como informação permita que os estudantes compreendam.

Estas considerações acerca da escola, são reveladoras da compreensão dos profissionais que administramo cotidiano deste lugar. Assim, a compreensão formal sobre administração escolar e ensino pedagógico, ganha fundamento em um discurso que cotidianamente é distante das crianças.

147

### **Organização, ensino e aprendizagem pedagógica: algumas considerações**

Houve resistência por parte da direção em dispôr, para estudos, o Projeto Político Pedagógico. O motivo da resistência é, segundo a direção e a coordenação pedagógica, a reformulação que este documento vinha sofrendo desde o ano 2013. O documento faz uma descrição dos espaços físicos da escola, dos materiais que dispõe e do quantitativo de profissionais junto à sua função e formação. As informações que estão atualizadas, referem-se a história da instituição, a estrutura física e aos programas que atendem à escola. Acerca dos objetivos e justificativas, não foram reformulados até o momento deste estudo.

Frente a indefinição do PPP, resta-nos saber como a professora planeja suas aulas junto à coordenação. Segundo a professora, o planejamento das aulas é feito quinzenalmente e apresentado à coordenação. Para a realiação das atividades, algumas vezes, a professora escrevia no quadro as atividades/temas planejadas para aula. Ao estudar o “Plano Anual da Escola - 2015” que, segundo a professora, foi elaborado a partir do Plano Municipal de Educação da cidade de Maceió, observamos que este traça

os conteúdos e objetivos em cada disciplina, bimestralmente. Desse modo, o documento, está dividido em: 1) aprendizagem esperada; 2) conteúdos/Eixos do ensino. De posse deste documento, fica claro que as atividades de ensino, visam a apreensão dos seguintes eixos: escrita, leitura e apreensão dos códigos matemáticos. Como exemplo, apresentamos os conteúdos e objetivos no primeiro e segundo bimestre, período em que estivemos na escola, das duas disciplinas mais exigidas pelos planos do município e da escola: Língua Portuguesa e Matemática.

Apresentadas as propostas para o ensino de Matemática e Língua Portuguesa, notamos que as atividades destas disciplinas são informações transferidas cotidianamente para as crianças. Este ensino é pensando aqui como informação, visto que, durante a realização destas atividades, não havia espaço para a experiência do pensar. Experiências, pensadas aqui, como um acontecimento que não está fechado a um método ou cronograma que prever o pensar e o agir do professor e dos estudantes, mas como um acontecimento que faz pensar e, por isso, transforma os espaços da escola e das pessoas envolvidas. Experiência, portanto, pensada como uma aventura onde não há eixos e conteúdos a serem seguidos. Durante a observação das atividades matemáticas, a professora usava o quadro quando precisava demonstrar as “continhas”.

Para a realização desta atividade com as formas geométricas, a professora solicitou que cada criança em sua cadeira, construísse com as formas geométricas dadas, outras formas. Tal organização não durou, pois as crianças não costumavam abrir mão da sua vontade. Assim, desejavam conhecer o que os outros iriam montar. Não aceitaram esperar sua vez, sentados na cadeira. Assim, timidamente, houve uma mudança de plano provocada pelas crianças que iam aproximando-se das cadeiras dos colegas. Desse modo, ainda que tenham construído formas iguais ou parecidas com as dos outros, tornaram a atividade uma rede de experiências em que puderam dá dicas, observar a maneira como os outros pensavam e contruíam suas formas. Nesta perspectiva, cuja deliberação era que cada um, em sua cadeira, construísse uma forma com os sólidos geométricos que propunha uma criação individual, as crianças construíram pontes, tornando as atividades de cada um afetada pelo olhar e pela fala das outras crianças.

Acerca do conteúdo número pares e ímpares a professora formou duplas para que as crianças reconheçam, a partir dos números que o dado lançado demonstrava,

identificar os números ímpares e pares. Esse modo de ensinar está calcado no que chamamos de representação do real, das formas claras e distintas onde a razão sobrepõe-se a todo acontecer que fuja desta imagem dogmática do pensamento. Nesta perspectiva, o ensinar que tem todo o domínio em um “mestre explicador”, segundo entrevista cedida à Marinho (2014, p. 221), Kohan diz que, certamente tem uma “[...] base moralista, subsidiando crenças, valores e ideais que deverão ser seguidos”. Diante deste tipo de relação estabelecida entre ensinar e aprender em que se

“[...] só sabemos pensar pela representação, não sabemos pensar. Como não sabemos pensar, também não sabemos ensinar nem aprender. Os que ensinam pensam que ensinar é somente explicar e os que aprendem pensam que aprender é reproduzir o que foi explicado, naquela perspectiva de que só se vai encontrar o que era esperado. (ibidem, p. 220)

Segundo Walter Omar Kohan, em entrevista à Marinho (2014), afirma que o pensar construído antecipadamente não faz pensar porque não pensa. Se não pensa, não cria. Diante desta relação entre ensinar e aprender apresentada aqui, o “tempo livre”, do grego ekholé, tinham propostas bastantes específicas, cujo objetivos é possível notar pelas organizações nos espaços e nas atividades propostas as crianças. Todavia, no intervalo e no refeitório foi possível observar escoamentos das crianças diante dos comandos. Os escoamentos configuram-se como linhas de fugas quando as crianças ocupavam lugares proibidos no intervalo como: subir nas árvores, usar o espaço do intervalo em períodos de chuva; comer em pé no refeitório, correr, empurrar na fila.

### **Considerações**

O que o olhar dos especialistas revela sobre a infância? A compreensão cronológica é uma constante no pensar pedagógico. O tempo cronológico está presente, não apenas na idade, mas na realização das atividades.

A fala dos especialistas sobre a criança apresenta a infância como o começo para o aprender, inaugurado pela escola, momento da vida onde não há preocupações ou expectativas. A infância pensada como uma fase é um momento “que não volta.” Com este pensar, a infância é inexistente, pois está sempre deslocada para o futuro. Desse modo, esta é compreendida como progresso, fruto de uma escola cheia de “boas intenções” que a instrui para a tornar um bom cidadão. Contudo, este projeto, não

emancipa porque é a negação do próprio pensamento emancipador, a saber, o pensamento da diferença, que inverte a ordem em nome da criação.

Apresentamos o funcionamento da escola onde as experiências infantis só encontram lugar quando não há um adulto as controlando. Desse modo, apresentamos o cotidiano pedagógico; um conjunto de atividades fechado à experiência infantil. Revelamos o cotidiano escolar. Todavia, não o fazemos em forma de acusação, mas como uma abertura para repensar os valores que permeiam este conjunto de atividades na intenção de ensinar em nome de diretrizes e valores constitucionais que, apesar de legais, não promovem a reflexão. Com esta marca, o cotidiano pedagógico justifica-se pelo tempo chrónos, ainda que desejem o tempo aión. Neste contexto, o tempo da infância pôde ser observado nos momentos em que o tempo da escola desaparecia.

Assim, no reino da infância, muito fortemente observado nos momentos do intervalo e da sala de aula a infância reclama por um tempo e espaços em que estes sobrem para inventar outros modos de habitar a escola. Esta afirmação é apresentada em forma de desenho. Língua em que a infância interpreta e ensina a escola a ser de outras maneiras. Com essa língua, “[...] ressalta a infância de uma escrita e também de uma ética do pensamento: a origem a possibilidade, sempre viva, de pensar o impensável.” (KOHAN 2011, p. 150). Neste sentido, o pensamento da infância, que conta suas experiências é “[...] a infância de uma paixão, de uma filosofia. A filosofia como paixão pelo não enclausuramento do pensar” (ibidem, p. 150).

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de Ensinar**. Editora Cortez; Editora autores associados, 1980.

\_\_\_\_\_. **A Alegria de Ensinar**. ARS POETICA EDITORA LTDA, 1999

CEDU. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/posgraduacao/especializacao-escola-de-gestores>. Acesso em: 15/07/2015.

GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano escolar: conflitos sim, violência não**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

KOHAN, O. Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância – Ensaio de filosofia e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. **Filosofia para crianças** / Walter Omar Kohan. – 2. ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

\_\_\_\_\_. **Infancia y Filosofía.** (Colección Pregunto, dialogo, aprendo) 2009.

\_\_\_\_\_. **Devir-criança da filosofia: infância da educação.** Não há verdade sem alteridade. A propósito de “Devir-criança da filosofia: infância da educação.” - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. **Infância. Entre educação e filosofia.** 2. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** Tradução de Alfredo Veiga-Neto, - 5. ed.; 1. Reimp. – Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche & Educação.** Traduzido por Semíramis Gorini da Veiga. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. **Desejo de realidade. Experiência e alteridade na investigação educativa.** Filosofia, aprendizagem, experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. **Palavras desde o limbo. Notas para outra pesquisa na Educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na Educação.** Revista Teias. Currículos: Problematização em práticas e políticas. v. 13, n. 27, jan-abr. 2012. p. 287-298.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, Jan. 2002.

MARINHO, Cristiane Maria. **Filosofia e Educação no Brasil: da intencionalidade à diferença.** São Paulo. Edições Loyola, 2014, p. 212-227.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação.** Introdução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho, - Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: São Paulo: Loyola, 2003.

OLARIETA, Fabiana Beatriz. **A escola pública aposta no pensamento. Das coisas maravilhosas: o cuidado do tempo na prática de filosofar na escola.** In: KOHAN, Walter Omar. (org). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Ensino de Filosofia; 4).

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.



SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Tradução Giane Lessa. 1. ed. Título original: Desobediencias del lenguaje (poéticas de lecturas, escrituras & alteridade) - (Coleção Educação: Experiência e Sentido) coordenadores Jorge Larossa, Walter Kohan - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.



## MEDIAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA: FOCO NAS TECNOLOGIAS DE LINGUAGENS AUDIOVISUAIS

GOMES, Maria Amábia Viana<sup>1</sup>

### Resumo:

O artigo destaca a importância da utilização e integração das tecnologias audiovisuais: TV, DVD e\ou Datashow como possibilidade de proposta pedagógica no processo ensino e aprendizagem. Ressalta a relevância da mediação do trabalho pedagógico realizado pelos coordenadores com os professores, a fim de fomentar a formação continuada e a discussão sobre o papel do professor na sociedade do conhecimento. A pesquisa tem abordagem qualitativa, foi realizada numa escola pública estadual, de Ensino Fundamental I e II, na cidade de Maceió, com 03 professoras de diferentes áreas curricular, 02 coordenadoras pedagógicas e 01 gestora. Os instrumentos da investigação foram pesquisa bibliográfica, observação das aulas, e o questionário aplicado aos sujeitos acima citados. O resultado da pesquisa ressalta a relevância da formação continuada, que o gerenciamento das tecnologias só será possível a partir da participação e envolvimento dos atores sociais (docentes, coordenadores e gestores) sujeitos que estão articulando o fazer pedagógico na escola, para que reflitam as práticas pedagógicas, compartilhem saberes e socializem experiências.

**Palavras-chave:** Formação de Professor; Tecnologia da Informação e Comunicação; Mediação Pedagógica.

---

<sup>1</sup> Pedagoga; Pós-graduada em Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental e Médio; Mestra em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas; Docente do Curso de Pedagogia de Instituição de Ensino Superior; Coordenadora Pedagógica de escola pública municipal; Professora dos cursos de Letras e Ciências Biológicas na modalidade da Educação a distância do Instituto Federal Tecnológico de Alagoas – IFAL/UAB - Email: amabiaviana@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Minha presença como pesquisadora em duas escolas públicas para realizar uma investigação das práticas pedagógicas dos professores que participaram de um curso de formação em tecnologias de linguagens audiovisuais me levou a verificar que, no cotidiano da escola, mesmo tendo a televisão, vídeo e o DVD em funcionamento, poucos professores os exploravam e alguns os utilizavam de forma inadequada.

Foi constatado no decorrer da pesquisa, através de entrevistas com coordenadores e docentes, que as dificuldades para realizar reuniões, encontros pedagógicos e momentos para departamentos eram empecilhos. Em uma das escolas investigadas, podemos afirmar a inexistência desses encontros entre coordenadores e professores para discutir o planejamento, socializar ideias, compartilhar desafios, fomentar o enriquecimento das atividades a serem desenvolvidas na sala de aula, utilizando as tecnologias que a escola dispunha (TV, DVD, Vídeo e Microssistem), enfim propor discussão sobre o papel do professor na sociedade do conhecimento, uma vez que os jovens estão conectados com as diversas TIC fora da escola.

Os educadores das escolas públicas se deparam com inúmeros desafios no cotidiano escolar e, às vezes, não se percebem; estão contagiados, contaminados pelos problemas e ficam inertes, em estado de descrédito, refletindo essa postura no planejamento e consequentemente na sala de aula.

É inegável não reconhecer os desafios que cercam os profissionais da educação que realizam suas atividades em escolas públicas; entretanto, é fundamental alertá-los sobre as perdas que tanto eles quanto os discentes têm, quando o processo ensino e aprendizagem se torna estático, desprazeroso, distante dos interesses e necessidades do aluno. É preciso refletir sobre como está ocorrendo esse processo, a forma como está sendo planejado e articulado, se o que está sendo oferecido é significativo para os discentes.

O papel do professor na sociedade da informação e do conhecimento, conforme Alarcão (2003, p. 30), é “criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e auto-confiança [sic] nas capacidades individuais para aprender”.

O professor precisa e deve ser um pesquisador de sua prática pedagógica, buscar e criar situações que favoreçam a aprendizagem dos seus alunos e estar permanentemente aprendendo, sintonizado com as informações que ocorrem no mundo, utilizando-se das mídias disponíveis para produzir o conhecimento.

É necessário, ainda, ter a compreensão crítica da importância da inserção da TIC, e, principalmente, provocar discussão sobre aquelas que são acessíveis à população, como a televisão, que é um meio de comunicação de massa. O professor precisa perceber o olhar que os alunos têm a partir das TIC para se comunicarem com as demais pessoas e compreender a relevância de sua intervenção para auxiliá-los a se desvelarem, ler criticamente as linguagens audiovisuais, bem como saber utilizá-las a seu favor no processo ensino e aprendizagem, favorecendo a construção da cidadania do educando.

## **ARTICULAÇÃO DO COORDENADOR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Entendemos que todo educador deve ser um pesquisador, pela necessidade de conhecer, aprender e produzir conhecimento, a fim de sair da consciência ingênua<sup>1</sup>, da mobilidade. “Na ingenuidade, que é uma forma “desarmada” de enfrentamento da realidade, apenas olhamos; e, porque não admiramos, não podemos adentrar o que é olhado, não vendo o que está sendo olhado” (FREIRE, 1979, p. 44). Dessa forma, não há compreensão e conseqüentemente compromisso com a realidade. Assim, o indivíduo mobilizado pelos conflitos, pelos desafios, pelos temores não intervém para transformar a realidade.

O processo de construção da consciência crítica do educador leva-o a fundamentar-se, a construir suas teorias a partir da prática pedagógica e a formular propostas para intervir no contexto no qual está inserido.

A produção do conhecimento é fundamental para a práxis ocorrer; só a consciência crítico-reflexiva impulsiona, inquieta, para a transformação. Fazendo essa reflexão, retroagimos ao período em que desenvolvemos nossa pesquisa nas duas escolas públicas e ao olhar de “fora do contexto”, buscando compreender sua dinâmica e as ações dos atores sociais envolvidos, percebemos a importância do gestor e principalmente do coordenador pedagógico para articular as ações junto ao corpo docente.

Evidentemente, essa afirmação não é novidade; porém, pertencendo ao quadro do ensino público como coordenadora, “o olhar de longe”, como pesquisadora, fez-nos perceber como alguns profissionais são tragados pela dinâmica da escola, envolvidos nos conflitos, oriundos de várias situações, do que na busca de criar situações diferentes que pronunciem a vida, a alegria, o prazer. Imersos nesse processo, esses atores sociais não conseguem perceber as diferentes conjunturas e fazer o diferente com resultados mais positivos.

Nesse processo, a atuação do coordenador pedagógico é relevante e faz diferença. Mediar as ações junto ao gestor para criar condições da formação continuada ocorrer na escola, promovendo a realização de momentos de encontro pedagógico, não apenas com finalidade de discutir as questões efervescentes que ocorrem no interior da escola, porém com objetivo de buscar e propiciar momentos de estudos, troca de saberes entre os profissionais, provocar reflexões sobre a prática pedagógica, levar o/a professor/a a se perceber e a sentir-se parte fundamental desse processo. Tudo isso é proeminente para que o processo ensino e aprendizagem ocorra de forma diferente, enriquecedora, em que todos ganham, professores, alunos e comunidade.

Souza afirma (2003, p. 27):

A necessidade da formação contínua do professor é uma realidade que o coordenador pedagógico tem de enfrentar. Digo “enfrentar” porque é dele a função de formar esses professores dentro da instituição em que atua, e sabemos que a formação contínua é condição para o exercício de uma educação consciente das necessidades atuais dos alunos que frequentam [sic] a escola.

O coordenador pedagógico deve propiciar a formação em serviço, planejando a partir dos interesses dos professores e sugerindo novas temáticas, considerando as exigências da sociedade contemporânea diante das transformações tecnológicas, científicas, econômicas e sociais.

A seu favor, para as formações, a Coordenação Pedagógica tem, hoje, as diferentes mídias. É certo que a maioria das escolas públicas brasileiras ainda não possui laboratório de informática, porém, várias escolas conseguiram comprar computadores oriundos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), além de TV, DVD e\ou Datashow. Reafirma-se, desse modo, que essas mídias têm grande importância no contexto escolar, desde que professores, coordenadores pedagógicos e gestores saibam explorar o potencial que delas podem usufruir.

O coordenador pedagógico, ao provocar reflexões no professor sobre a incorporação das TIC no processo ensino e aprendizagem, auxiliará o docente a rever a forma de planejar suas aulas, problematizando situações, levantando várias questões: de como ele lida e se coloca diante das TIC? Como encara o saber do domínio tecnológico dos alunos que por vezes é maior que o dos professores? De que forma pode utilizar as mídias para atingir os objetivos propostos em sua disciplina? Como articular pela TV, DVD e\ou Datashow as informações de maneira interdisciplinar? O que levar em conta ao escolher um filme, documentário ou outros recursos para trabalhar com seus alunos? Como preparar os alunos para serem leitores críticos da mídia televisiva?

Há uma série de questões que devem ser analisadas e refletidas para auxiliar no planejamento da aula. Só a partir de um trabalho sistemático, planejado, organizado e mediado pelo coordenador pedagógico, com auxílio dos gestores, através da formação continuada, é que as mídias serão incorporadas no projeto político pedagógico. Atividades desenvolvidas individualmente, isoladamente, não mostram que a escola tem incorporado no seu cotidiano as mídias como maneira de fomentar a educação ou como estratégia para favorecer, enriquecer e tornar o processo ensino e aprendizagem significativo.

Faz-se necessário desenvolver um processo de discussão coletiva na escola, um trabalho que implique reorganização das ações no contexto escolar, participação, colaboração, ajuda mútua, desde o fato de os professores descobrirem juntos como manusear DVD e\ou Datashow, como aprender a ligar, preparar slides para apresentação a fim de realizar trabalhos interdisciplinares, desenvolvendo projetos ou temáticas, utilizando as mídias em que professores e coordenadores articulem juntos o processo. Com isso, torna-se necessário que o professor observe, acompanhe e crie estratégias para que os alunos se posicionem sobre as mídias, principalmente a televisão, que é um veículo de fácil acesso a população.

Para Orsolon (2003, p. 23):

Propor ao professor uma prática inovadora é uma tarefa desafiadora para o coordenador, porque conduz a um momento de criação conjunta, ao exercício da liberdade e às possibilidades efetivas de parceria. Acompanhar esse trabalho possibilita desencadear um processo de reflexão na ação (formação continuada) durante o qual o professor vivencia um novo jeito de ensinar e aprender e, mediante essa nova experiência, revê sua maneira de ser e fazer, pois a inovação incide em sua pessoa e em sua atividade profissional.

Ao propor uma prática pedagógica diferente, com situações novas, o coordenador pedagógico precisa estar junto ao professor, acompanhá-lo, ajudá-lo a pensar e criar situações de aprendizagens, auxiliá-lo a refletir sobre e na prática pedagógica.

Podemos ter como referência para exemplificar um grupo de professores que não inseriu em sua prática a utilização das tecnologias audiovisuais e o coordenador incentiva; esse estímulo precisa ser provocador no sentido de levar o professor a refletir sobre a relevância e as possibilidades do uso da televisão, do DVD e\ou Datashow como ferramentas pedagógicas. É imprescindível criar espaços de discussão, propiciando questionamentos sobre a importância de o educando aprender a fazer a leitura crítica das mensagens televisivas. Nesse sentido, apresentam-se as indagações: como a escola pode se aproximar do educando, de sua realidade ou de seu imaginário, utilizando a televisão? De que forma a exploração dessas mídias no uso pedagógico desenvolve o senso crítico e criativo no educando? Essas e outras questões precisam ser fomentadas na formação continuada, pelas experiências socializadas, atividades que utilizam as mídias desenvolvidas pelos próprios professores para que eles vivenciem o processo e se sintam contagiados. Isso é importante para que esses profissionais possam compartilhar com os educandos novas formas de ensinar e aprender, compreendendo que “... tecnologia é, antes, uma mudança no fazer que freqüentemente [sic] embute uma correspondente mudança de concepção” (SARMENTO, 2004, p. 65).

Buscar e introduzir novas formas de se relacionar com as tecnologias, explorando suas potencialidades, podemos dizer que é o mesmo que o professor concebê-la como cultura, processo de criação, como possibilidades de realização de novas leituras do mundo. Tem-se, assim, a educação como um processo contínuo de aprendizagem, a qual articula escola e mundo, tendo o foco no educando, como sujeito construtor e transformador da história.

Ao salientarmos a gestão das tecnologias na escola, importa afirmar que esta ocorre a partir do envolvimento de todos os segmentos, tendo o gestor e o coordenador pedagógico como sujeitos articuladores e fomentadores das mudanças na escola. Essas modificações só acontecerão na medida em que houver um trabalho sistemático, planejado, reflexivo, em que os atores envolvidos participam da construção e concretização do projeto político pedagógico da escola, inserindo nele a tecnologia. Dessa forma, será oportunizada à comunidade escolar condições de acompanhar e fazer parte do desenvolvimento tecnológico e de todas as potencialidades que as TIC podem oferecer, se exploradas dentro de uma abordagem educacional que considere o sujeito como centro do processo.



Sobre o gerenciamento das tecnologias na escola, Almeida (2006, p. 153) ressalta:

O gestor agora tem uma nova e múltipla incumbência. De um lado, disponibilizar o uso das modernas tecnologias à sua escola para o seu uso pedagógico para professores e alunos e para suporte à biblioteca ou às pesquisas. De outro, habilitar-se para apropriar-se deste instrumental tecnológico para administrar a gestão da escola de forma eficaz e partilhada. O seu desafio é equilibrar-se entre as exigências da administração das contas, manutenção dos espaços escolares, do planejamento estratégico, da relação com a comunidade, da prestação de contas às secretarias de educação, do registro da memória de sua escola, da comunicação ágil com os pais e autoridades e da gestão pedagógica do processo de ensino aprendizagem, avaliação, evasão, enfim da qualidade do trabalho fim da escola – a formação do cidadão, do aprendiz, do futuro profissional, dos cientistas, dos artistas, dos participantes da construção do país. Toda esta imensa tarefa social, pedagógica e política não se faz nos dias de hoje sem alta tecnologia.

A função do gestor ganha dimensões, não se restringe, como ao longo dos anos, aos aspectos meramente burocráticos, de ordem administrativa. A partir do redimensionamento do espaço escolar devido aos avanços tecnológicos e científicos, o gestor e o coordenador também ganham novos perfis e novas atribuições que devem reorganizar o contexto escolar como criar parcerias, romper com a forma bancária do ensinar e aprender, mudar o fazer que deverá decorrer de um trabalho coletivo com investimento no ser e no aprender, dentro de um processo reflexivo sobre e na prática pedagógica. Esse procedimento origina-se do novo olhar, da nova concepção sobre sujeito e sociedade; e, a partir dessa perspectiva, ressignificar as ações desenvolvidas na escola, criar condições através das diferentes possibilidades da utilização das tecnologias para diferentes situações de aprendizagens, de participação e envolvimento, de modo a oportunizar o trabalho colaborativo. É importante ressaltar que o gerenciamento das TIC na escola só será possível a partir da formação contínua de todos os envolvidos na escola, com a participação fundamental do gestor e do coordenador pedagógico para que possam refletir sobre suas práticas, experimentar, analisar, trocar experiências, fazer parcerias, elaborar e produzir conhecimento. Ao agir nessa intenção, os gestores explorarão as potencialidades e especificidades das tecnologias disponíveis na escola, além de incentivar e fomentar a utilização das TIC pelos demais educadores.

A televisão é um dos mais poderosos veículos de massa, presente quase em todos os lugares, atingindo a diversos e diferentes públicos e classe social. A mensagem televisiva tem vários objetivos como informar, formar, entreter, manipular, influenciar, persuadir, dentre outros. Através de suas distintas mensagens, a televisão vende o seu produto, suas ideologias, as quais precisam ser identificadas, desveladas e analisadas pelos educadores para que possam auxiliar o aluno na compreensão delas.

Conforme Kenski (2002, p. 46):

A mídia televisiva como tecnologia de comunicação e informação invade o cotidiano e passa a fazer parte dele. Não é mais vista como tecnologia, mas como complemento, como companhia, como continuação do espaço de vida das pessoas. Por meio do que é transmitido pela televisão, as pessoas adquirem informações e transformam seus comportamentos. Tornam-se “teledependentes”, consumidores ativos permanentes e acríticos de tudo o que é oferecido pela televisão. Este é um dos maiores desafios para ação da escola diante do que é veiculado pela TV. Aos professores é designada a importante tarefa de refletir com os seus alunos sobre o que é apresentado pela televisão, suas posições e problemas. Reconhecer a sua interferência no modo de ser e de agir das pessoas e na própria maneira de se comportar diante do seu grupo social, como cidadãos.

A autora alerta para a relação íntima que a televisão cria e estabelece com o telespectador, a qual na maioria das vezes interfere no comportamento de crianças e jovens, principalmente, os de classe menos favorecidas, por utilizar a TV como única forma de lazer, uma vez que lhes são negados, pelas próprias condições sociais, outras formas de diversão. Não se pretende aqui afirmar que essa clientela é a que consome mais televisão, pois várias crianças e jovens de outras classes sociais, intimidados pela violência, têm-na como uma das formas de entretenimento, e, em assim sendo, assistem à telinha sem a presença de um adulto para trocar ideias, discutir sobre o que está sendo veiculado, e a consomem acriticamente.

A escola, como instituição formadora de cidadãos, que auxilia a descortinar o mundo, a ler criticamente e a se posicionar diante das questões que o permeiam, não pode e não deve negligenciar aos educandos o direito de aprender a interpretar e compreender a mensagem televisiva. Não é mais possível tomar postura do ponto de vista dos apocalípticos, que entendem a televisão como mal crônico, responsável pela disseminação das mazelas do mundo, tampouco ignorá-la, tratá-la de maneira indiferente como se não fizesse parte do cotidiano da vida das pessoas e como se estas não se encontrassem nela, através da representação de sua história de vida, do desejo, do sonho, da fantasia e da ficção.

A formação nas tecnologias em linguagens audiovisuais deve proporcionar ao professor condições de compreender criticamente as mensagens veiculadas pela televisão, tornando o professor crítico, seletivo e exigente. A televisão como formadora de comportamento e opiniões tem participação significativa na formação das pessoas, e o educador como agente responsável pela construção do conhecimento e mediador do processo ensino e aprendizagem precisa e deve encarar a televisão como aliada. Assim, o professor deve tê-la como uma ferramenta pedagógica, buscando interpretar as mensagens veiculadas, conhecendo suas especificidades, funções, limitações pedagógicas, com o fim de compreendê-la como um recurso a mais, a fim de ser explorado, visando à aprendizagem dos alunos.

As mensagens televisivas chamam a atenção, encantam, atraem, repulsam, comunicam algo que se aproxima mais das emoções das pessoas. O contato com o visual remete à alegria, à dor, ao prazer. As imagens falam, e, nem sempre acompanhadas de textos, tornam-se de difícil compreensão, uma verdadeira incógnita. É preciso saber ler as entrelinhas, o que as acompanham, o que está por trás de suas cores, traços, contornos e expressões.

As imagens podem denunciar, induzir, divulgar, informar e influenciar. Acompanhadas de sons, elas causam forte impacto, e levam a mensagem ao público de forma mais intensa e envolvente.

Textos, sons, cores, movimentos e imagens presentes nas propagandas, programas, documentários, filmes, telejornais, novelas e outros precisam ser lidos e interpretados pelos professores para que estes possam selecionar determinados elementos e inseri-los na escola, a fim de auxiliar os educandos a ler criticamente o que é veiculado na televisão. Tanto as mensagens que abordam temáticas que sensibilizam e despertam, por ser agradáveis, por falar de amor, solidariedade, amizade, ética, quanto as que chocam e agredem, por colocar o telespectador defronte à violência, atitudes animais, preconceitos, entre outras mensagens que devem ser utilizadas, desveladas e analisadas na sala de aula, para levar os educandos à reflexão, à discussão, a se posicionarem diante de problemas reais, mesmo que por meio da ficção, ludicidade, mas que traduzem valores e ideologias.

Gadotti (2003, p. 51) assim se posiciona:

A criança passa muito tempo sentada diante da televisão porque sente prazer em ficar lá. O que o professor fala não exerce o mesmo fascínio da TV. Cada vez mais as crianças chegam à escola transportando consigo a imagem de um mundo-real ou fictício, que ultrapassa em muito os limites da família e da comunidade de vizinhos.

As mensagens mais variadas, lúdicas, informativas, publicitárias, transmitidas pelos meios de comunicação social entram em contradição com o que as crianças aprendem na escola. Estas mensagens surgem sempre organizadas em rápidas seqüências [sic] o que, em numerosas regiões do mundo, tem uma influência negativa sobre a capacidade de manter a atenção, por parte dos alunos e, portanto, sobre as relações na aula. Passando os alunos menos tempo na escola do que diante da televisão, a seus olhos é grande o contraste entre gratificação instantânea oferecida pelos meios de comunicação, que não lhes exige nenhum esforço, e o que lhes é exigido para alcançarem sucesso na escola.

A escola ainda se limita muito aos conteúdos livrescos, apresentados e trabalhados de forma fragmentada, uniforme, com discurso homogeneizante, com pouco espaço para considerar a subjetividade, reforçados pelo contexto escolar. Não é possível mais ignorar a televisão como fonte de informações, acontecimentos sociais, culturais, econômicos e políticos que cercam a vida real e por vezes são tratados de forma dinâmica, cômica, atraente, convidativa, propondo discussões, enquetes, aguçando a curiosidade, utilizando-se do poder de sedução e conquista para atrair o telespectador e levá-lo a interagir.

A televisão deve ser encarada como uma grande aliada; dispensá-la é não se comprometer com o papel de agente social que o professor tem, é desconhecer o potencial da ferramenta, é se apossar de um saber que é efêmero, porque virão outros saberes.

A sala de aula não deve se restringir as quatro paredes, com aulas monótonas, repetitivas, cansativas, que desconsideram o movimento da vida, a dinamicidade com que os fatos acontecem. Há necessidade de desestruturar um currículo que está supostamente organizado, sistematizado, para reestruturá-lo na perspectiva de romper com determinados modelos de professor e de aluno, de ensinar e aprender, estabelecidos e arraigados ainda ao ensino tradicional.

Moran (2005, p. 97) enfatiza:

A TV fala da vida, do presente, dos problemas afetivos, a fala da escola é muito distante e intelectualizada — e fala de forma impactante e sedutora — [...], em geral, é mais cansativa. O que tentamos contrapor na sala de aula, de forma desorganizada e monótona, aos modelos consumistas vigentes, a televisão, o cinema, as revistas de variedades e muitas páginas da internet o desfazem nas horas seguintes. Nós mesmos como educadores e telespectadores sentimos na pele a esquizofrenia das visões contraditória de mundo e das narrativas (formas de contar) tão diferentes dos meios de comunicação e da escola.

Na Sociedade da Informação, o educador deve estar sintonizado com as informações veiculadas no mundo e preparado para analisar, discutir, confrontar, comparar, socializar,

reelaborar, enfim estar aberto às aprendizagens. O ato de se colocar continuamente como aprendiz modifica o comportamento do educador, e leva-o a interagir melhor com o aluno, passando a compreendê-lo e a respeitar suas vivências e singularidades. Ademais, o fato de se ver do outro lado inquieta o professor, move-o na busca de melhores condições de propiciar a aprendizagem do seu alunado, tornando a sala de aula viva, intensa, no qual o mundo está presente, não havendo ruptura escola-mundo.

As temáticas que são abordadas na televisão estão presentes implícita ou explicitamente nos conteúdos curriculares e, por vezes, são tratadas pela escola de forma mecanicista, fragmentada, descolada do mundo, do contexto histórico, social e político. Uma temática introduzida a partir da televisão ou de um bom vídeo utilizado para sensibilizar os alunos é uma excelente estratégia, desde que haja uma ação intencional e planejada.

Ter a televisão, DVD e\ou Datashow como recursos para compor a transformação do ato pedagógico é o professor saber estabelecer um diálogo significativo, rico e proveitoso com as TIC, no qual o foco é o processo ensino e aprendizagem, é, também, considerar e valorizar os elementos que fazem parte e marcam o universo do aluno.

Ferrés (1996, p. 96) afirma:

Se o ato de assistir a [sic] televisão é a atividade a qual os alunos dedicam a maior parte do seu tempo, se a televisão é um elemento decisivo na formação do imaginário coletivo das novas gerações de alunos, não resta dúvida de que aprender a partir da televisão facilitará e reforçará a aprendizagem porque auxiliará os alunos a vincular os novos conteúdos a conteúdos fortemente enraizados em sua psique e em sua mente.

A partir do momento que o educador desperta para a perspectiva acima apontada pelo autor e começa a ter a compreensão de que educar com a TV é uma das formas de levar o educando a obter visão ampla do mundo, ele auxilia o aluno a compreendê-lo e a interpretá-lo em diversos aspectos: social, econômico, religioso e político.

O professor, ao articular essa leitura de mundo com as distintas e diversas disciplinas trabalhadas na escola, propicia ao aluno visão multidisciplinar, não mais fragmentada e compartimentada. Ele estabelece um elo não apenas entre disciplina, mas entre professores, numa proposta de visão sistêmica de mundo. Dessa forma, a proposta de formação de professores deve ter o compromisso de auxiliar o educador a refletir, a descortinar o mundo e a impulsioná-lo a transformar suas ações.

Nesse intento, as TIC estão postas, com diversidade de linguagens, complexidade e de mecanismos para serem exploradas. Por si só, as tecnologias são apenas ferramentas, instrumentos; o propósito e a ação de quem vai utilizá-las é que farão o grande diferencial.

Importa ressaltar que não há neutralidade na educação. Educar é um ato político (FREIRE, 1998). Na postura de cada educador, em suas concepções, filosofia de vida, no discurso que defende, nos instrumentos que lança mão para conduzir o processo ensino e aprendizagem há ato político.

Portanto, que a consciência política e pedagógica prevaleça, principalmente nas condições difíceis de trabalho, a favor da luta de assegurar o respeito, a valorização, a conquista e o resgate da autoestima do educando, além de engajá-lo junto aos educadores na luta pela qualidade da educação.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

A metodologia de pesquisa utilizada foi a qualitativa, que proporcionou uma visão mais aprofundada sobre a questão do estudo. A investigação foi realizada numa escola pública de Ensino Fundamental II, localizada num bairro periférico, os sujeitos investigados foram três professoras de diferentes áreas, 02 coordenadores pedagógicos e 01 gestora. Os instrumentos para coleta de dados: pesquisa bibliográfica, observação e aplicação de questionário, com questões abertas e fechadas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados do estudo demonstraram que a incorporação das tecnologias na sala de aula, principalmente, as de linguagens audiovisuais, são muito relevantes em virtude do fácil acesso dos alunos, da influência da TV e da necessidade de crianças e jovens serem provocados no sentido de refletirem e selecionarem o que assistem. Também o resultado sinalizou que poucos professores fazem uso na sala de aula do DVD, Datashow e da televisão, ou das informações veiculadas nela, na sala de aula. O estudo revelou que faz-se necessário investir na formação docente a fim de despertar e provocar professores quanto ao uso das tecnologias na escola como forma de potencializar o fazer pedagógico.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se discute o uso das tecnologias, é importante esclarecer que só acontece mudança significativa se houver integração de todos os envolvidos no âmbito escolar, desde gestor a professores e não apenas de alguns. As transformações só poderão ocorrer se todos se engajarem na busca de melhores resultados, com a participação crítica e efetiva dos professores, para que possam dar suporte aos seus alunos na construção do conhecimento.

Para que as mudanças sejam concretizadas e praticadas é preciso que o professor perceba e acompanhe, faça uso dos recursos tecnológicos com objetivos pedagógicos de forma intencional, tenha postura de mediador e incentivador do aluno, a fim de que juntos possam construir o conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALMEIDA, Maria E. B.; ALMEIDA, Fernando J.; FRANCO, Mônica G.; RUBIM, Ligia; SAPUCAIA, Flávio. A Parceria gestão escolar e tecnologias: um sucesso de muitas mãos. In: Maria Aglaê de Medeiros Machado. (Org.). **Progestão: construindo saberes e práticas de gestão na escola pública**. 1 ed. Brasília: Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed, 2006.
- FERRÉS, Joan. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- KENSKI, Vani. **As tecnologias na educação básica**. Boletim Salto para o Futuro, Mec/ Seed 2002.
- MORAN, José M. Desafios da televisão e do vídeo à escola In: ALMEIDA, Maria E.B. (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.
- ORSOLON, Luzia A. M. O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. In: ALMEIDA, Laurinda R. e PLACCO, Vera M. N. S. (Org.). **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SOUZA, Vera L. T. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores In: ALMEIDA, Laurinda R. (Org.) **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2003.

SARMENTO, Maristela L.M. O coordenador pedagógico e o desafio das novas tecnologias In: ALMEIDA, Laurinda R. (Org.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2003.

## REFLEXÕES ACERCA DO PAPEL DO PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES.

Erica Bianco de Souza QUEIROZ<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa desenvolvida como atividade avaliativa da disciplina de Trabalho e Educação, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), realizada no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), da cidade de Maceió, Alagoas. A partir do contato com o campo estudado, os objetivos foram ampliados, sendo possível inserir este esforço reflexivo no seio dos debates em torno da função do pedagogo em espaços não escolares e, ainda, investigar a importância do tema da Educação Patrimonial. Para perseguir os objetivos propostos, tomamos como pano de fundo a entrevista semiestruturada realizada com uma pedagoga que atua no instituto, revelando aspectos fundamentais sobre as metodologias possíveis dentro da realidade alagoana para além da sala de aula.

**Palavras-chave:** Pedagogia; Educação Patrimonial; espaços não escolares; função do pedagogo.

165

### INTRODUÇÃO

De modo geral, as pesquisas para a compreensão das práticas e formação de educadores ativos em espaços não escolares cresceram significativamente ao longo dos últimos anos. Embora careça ainda de maior atenção, a temática tem despertado o interesse de diversos estudiosos, produzindo um debate cada vez mais entusiasmado, composto por visões diversas.

Mesmo havendo uma diversidade considerável de posições sobre os espaços não escolares, dentre os quais se insere uma ideia mais ou menos comum de que, no Brasil, tais espaços possuem um caráter mais assistencial/compensatório do que propriamente educacional, é importante afirmar, sobre a atuação do pedagogo, que este profissional é capaz de atuar com processos de aprendizagem que se dão para além dos limites da sala de aula, habilitado para viabilizar a gestão educacional de outros espaços, especialmente quando o conhecimento em questão é fundamental para a melhoria da convivência social em diferentes comunidades. O pedagogo - e sua híbrida formação - está apto à construção de diagnósticos que identifiquem de maneira clara as lacunas presentes num processo de ensino-aprendizagem, introduzindo metodologias efetivas para cada realidade observada.

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia. Universidade Federal de Alagoas (UFAL). **E-mail:** eriicabianco@gmail.com

Assim, numa sociedade de rápida transformação, faz-se necessário que os saberes também se atualizem, o que exige uma Pedagogia cooperativa, de profissionais dispostos na construção de projetos que concedam aos sujeitos reflexão, participação e ação (FRISON, 2004). Para tanto, no espaço, em sua caracterização escolar ou não escolar, deve haver uma proposta de aprendizado, de reconhecimento das individualidades dos sujeitos, de uma ideia de projeto a ser implantado para o desenvolvimento educacional e o melhoramento da vida social como um todo. Apesar de objetivos complexos a serem atingidos, é necessariamente neste âmbito que o pedagogo repousa e busca formas para, metodologicamente, tornar tais objetivos alcançáveis.

Com base nessas observações iniciais, esta pesquisa foi desenvolvida a partir do interesse em identificar o potencial de atuação do pedagogo em espaços não escolares. Para atender a esta motivação primária, foi construída uma base de dados através da coleta realizada na Casa do Patrimônio do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), da cidade de Maceió, para cumprir com os objetivos avaliativos da disciplina Trabalho e Educação, ministrada pelo Prof. Dr. César Nonato Bezerra Candeias, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Com a realização da pesquisa de campo, que contou com o livre acesso concedido pela Técnica em Educação do IPHAN para coleta de dados, foi aplicada uma entrevista semiestruturada, onde as pretensões se tornaram mais robustas com o desenrolar do estudo.

As informações colhidas nesta etapa serão aqui apuradas a partir de alguns estudiosos que se debruçaram a analisar o elemento dos espaços não escolares e, além disso, será possível relacionar o debate em questão à Educação Patrimonial, tema específico imprescindível que foi acrescentado à atividade da pesquisa a partir da associação realizada entre Pedagogia e IPHAN. Assim sendo, os objetivos de outrora serão ampliados neste esforço reflexivo.

Como objetivo geral, o presente estudo busca, a partir da breve inserção nas discussões de diversos autores sobre o tema da educação para além da escola, compreender a atuação de uma pedagoga fora dos limites da educação escolar na cidade de Maceió, tomando suas ações com a Educação Patrimonial no IPHAN como cenário fundamental para o entendimento de seus desafios. Sendo assim, como parte deste esforço de análise que tende a perseguir um amplo objetivo, deve-se traçar alguns objetivos específicos preliminares, identificando-os a partir da realidade de trabalho desta pedagoga, tais como: as diferenças práticas de atuação de um pedagogo dentro e fora de espaços escolares formais; a importância de disciplinas complementares, tal como a Educação Patrimonial às que compõem o currículo tradicional escolar; investigar quais as competências exigidas para o profissional da Pedagogia atuante dentro da proposta do IPHAN.

Conforme a delimitação de tais objetivos, algumas inquietações podem ser identificadas como norteadoras desta pesquisa, tais como: qual a necessidade em utilizar-se de

espaços não escolares para o desenvolvimento de aprendizagem? Qual a finalidade de uma Educação Patrimonial? Em que consiste a presença de um pedagogo? Como se relaciona a educação não escolar com a educação escolar?

Para alcançar tais respostas, deve-se anteceder uma estrutura bem definida para esse estudo, onde consta inicialmente uma discussão teórico-metodológica envolvendo autores comprometidos com a apuração do processo de aprendizagem não escolar, onde cabe-nos também identificar a proposta da Educação Patrimonial dentro de suas missões de aprendizagem. Posteriormente, expor alguns elementos fundamentais da entrevista realizada com a pedagoga e sua relação de trabalho com o IPHAN.

## **EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: GESTÃO EDUCACIONAL DO PEDAGOGO PARA ALÉM DO ESPAÇO ESCOLAR**

Indispensável ao debate que nos cerca, Maria da Glória Gohn, uma das pioneiras dos estudos sobre a educação não escolar no país, nos oferece um importante percurso da interpretação destes espaços, tanto no Brasil quanto na Europa. No que se refere às atividades fora do sistema de ensino, GOHN (2010) destaca o método educacional que surgiu de dentro dos movimentos sociais e uma educação popular, que ganhou força nos anos 80 e relacionou-se intimamente aos processos de alfabetização dos adultos. Posteriormente, nos anos 90, lembra-nos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que, em 1996, reconhece a educação como desenvolvendo-se em diversos espaços, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais que, em 2006, indicam que os campos de educação não escolar são áreas de atuação para o pedagogo. Os acontecimentos são essenciais para a criação de um debate institucional da educação não formal.

Nesta oportunidade, não cabe uma discussão prolongada sobre a construção e definição dos conceitos, embora seja possível indicar, resumidamente, qual a compreensão de GOHN (2010) em torno dos conceitos de educação formal, educação não formal e educação informal, visto que essas definições serão de grande ajuda para o percurso que aqui tomaremos. Sobre educação formal, compreende-se o espaço territorial da escola, seus regulamentos e normas, sua característica estrutura interna, bem como a nítida definição curricular; na educação não formal, temos o educador social como central para lidar com a instrumentalização do espaço, onde adentram elementos como solidariedade, interesses comuns e aprendizado espontâneo; por fim, a educação informal compreende a socialização vivenciada dentro e fora da família.

Mas é na noção de GOHN (2010), de que a educação não formal não substitui a educação formal, mas sim a complementa, que nos cabe uma reflexão mais aprofundada.

Exatamente neste sentido que o Programa Mais Educação, desenvolvido pelo Ministério da Educação, Ministério da Cultura e IPHAN, lançou em 2012 um material

elucidativo para definir e expor algumas ideias básicas sobre a concepção da Educação Patrimonial e, expressamente, indica que o tema inclui-se no currículo como área transversal, tendo o objetivo de integrar-se ao conteúdo das diversas áreas de conhecimento para a sensibilização de jovens do ensino básico e médio sobre a importância em conhecer e proteger o patrimônio cultural. Assim, define ainda a Educação Patrimonial como sendo:

Os processos educativos formais e não-formais que têm como foco o patrimônio cultural apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, com o objetivo de colaborar para o seu reconhecimento, valorização e preservação (PORTAL MEC, Educação Patrimonial, 2012, p. 05).

Considera ainda que:

Os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras das referências culturais onde convivem diversas noções de patrimônio cultural. (PORTAL MEC, Educação Patrimonial, 2012, p. 05).

Dentro dessa proposta, onde a Educação Patrimonial, tal qual salientou GOHN (2010), não atua enquanto substitutiva da educação que ocorre dentro dos limites da escola, mas como complementar aos conhecimentos já adquiridos pelos jovens, resta buscar resolver a primeira indagação da pesquisa, ou seja: qual a necessidade em utilizar-se de espaços não escolares para o desenvolvimento da aprendizagem? Para tanto, é necessário introduzir ao tema a realidade da pedagoga entrevistada durante uma visita de campo realizada no IPHAN.

A entrevistada é a pedagoga Greice Lopes, consultora da UNESCO para o Departamento de Patrimônio Imaterial do IPHAN, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais, com mestrado e doutorado em Educação. Foi a responsável pela construção do espaço Brincantes em Maceió, local focado na Educação Infantil e inteiramente equipado com recursos tecnológicos que visa estimular a interatividade lúdica para este público.

De acordo com a entrevistada, havia uma necessidade grande em trabalhar a identidade das crianças, num período em que foi diretora de uma escola em Minas Gerais. Buscou formas de introduzir complementaridades ao ensino dos jovens, o que decorreu de suas pesquisas com museus locais, ao acreditar que são nos museus que se manifestam a identidade das cidades, dos sujeitos. Passou, portanto, a levar as crianças aos museus, mesmo indicando algumas dificuldades estruturais para as visitas como, por exemplo, a concentração desses espaços nas capitais em detrimento dos interiores. Mesmo assim, relata que entre 24 e 25 anos, jamais tinha entrado num museu e que esse contato, unido ao contato das crianças a essa nova ferramenta de interação e aprendizagem, definitivamente mudou sua vida. Logo, estava convencida, pouco antes de adentrar no mestrado, que os limites da escola não dão



conta de comportar as experiências necessárias para diversas formas de ensino e aprendizagem. Greice Lopes complementa:

Então, por exemplo, todo mundo acha estranho eu no IPHAN, todo mundo pergunta: "você é museóloga?", "você é historiadora?", "você é antropóloga?" Eles não imaginam um pedagogo dentro desses espaços porque os nossos referenciais sociais e culturais é que o pedagogo está dentro da escola, mais precisamente na educação infantil e educação fundamental. E não é.

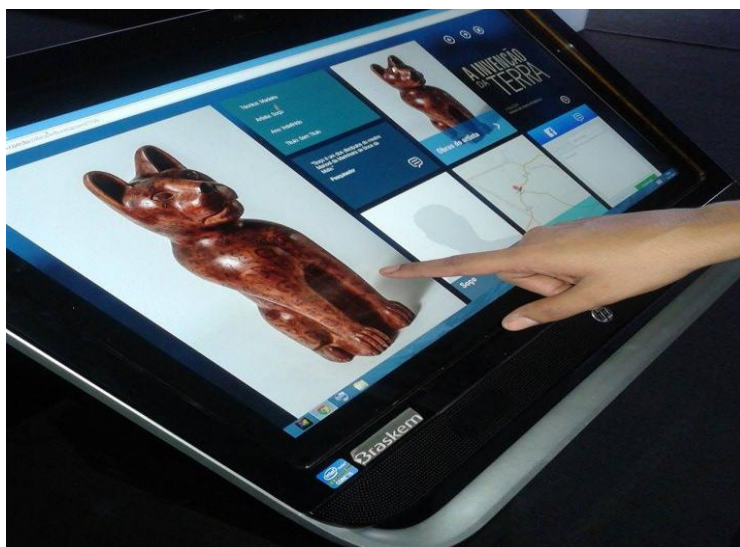
É certo que a necessidade de utilização dos espaços não escolares, portanto, se dá pela possibilidade de implantar novas formas de aprendizagem à experiência dos jovens, não no sentido de substituir, como frisou GOHN (2010), mas para complementar a prática de ensino, devendo haver ampla comunicação entre escola e comunidade. Há de se reconhecer que as atividades nesses espaços possibilitam unir o ensino à prática e que, bem como identifica a pedagoga entrevistada, não cabe somente dentro dos limites territoriais da escola. Neste caso, foi importante a presença das crianças nos museus para que haja a oportunidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos para um contato com os instrumentos formadores de suas identidades. Decididamente, a Educação Patrimonial surge nesta discussão como um tema que dá sustentação às demais disciplinas ofertadas na escola, estimulando a observação, identificação e pesquisa dos múltiplos elementos do Patrimônio Cultural Brasileiro.

Apesar de cada vez mais intensa, a discussão sobre a educação não escolar ainda precisa se fazer mais presente nos cursos das áreas de Educação, sobretudo no que consta a formação de professores e o condicionamento de suas capacidades de gestão. A sistematização das práticas alternativas de educação acaba ocorrendo apenas a partir da Pós-Graduação, como no exemplo de Greice Lopes, destacada por sua longa formação e trajetória, ou seja, os métodos educacionais de professores ainda sem formação acadêmica podem estar sendo desenvolvidos na própria prática de atuação ou, quando com formação acadêmica, reproduzem práticas comuns ao ambiente escolar, sem que seja possível adequar-se à realidade educacional de fora (ZUCHETTI; BARRIO, 2007).

Também atestando para esta condição, GOHN (2010) indica que, para os chamados educadores sociais - que atuam fora do espaço escolar - é imprescindível a sistematização de procedimentos metodológicos para atuar em tais espaços, desenvolvendo práticas educativas capazes de trabalhar de acordo com a proposta daquela realidade, do contrário, mesmo considerando a importância da atuação do pedagogo nos espaços não escolares, haverá uma contínua reprodução de modelos escolares.

É precisamente neste sentido, de propor uma nova metodologia ao espaço e cumprir com uma das importantes funções do pedagogo, a de organizar e criar condições para o desenvolvimento de novas formas de aprendizagem, que a pedagoga Greice Lopes organizou, dentre outras inúmeras atividades, exposições no IPHAN de Alagoas, reunindo peças de artistas alagoanos e outros importantes nomes do Nordeste. Após a realização de um detalhado mapeamento, processo de digitalização e criação de software por parte de uma

empresa de comunicação contratada, foi possível a construção de um vasto inventário, com dados biográficos dos autores e informações sobre as peças observadas e acesso à todo acervo do instituto, armazenadas virtualmente para não comprometer na visualização da peça no local da exposição. A pedagoga destaca, inclusive, qual perfil do profissional que é procurado para desempenhar trabalhos junto ao instituto: "deve abrir vaga para pedagogo para dar continuidade nesse trabalho, mas que pedagogo é esse? Tem quer ser o pedagogo com visão, que o curso é híbrido... ele tem que entender que a educação não é só dentro da escola, mas em todos os espaços."



**Figura 1 - Coleção digitalizada da arte popular dos artistas alagoanos. Fonte: Pesquisa de Campo (2014).**

Como identificado também na fala da entrevistada, o papel do pedagogo é constantemente associado à docência, à sala de aula ou funções administrativas desempenhadas no interior da escola. Porém, o processo de ensino-aprendizagem tornou-se complexo ao longo dos anos, ocorrendo de várias formas e em diversos lugares. Com o crescimento tecnológico, a expansão industrial e a necessidade por mão de obra qualificada, o modelo de educação passou por profundas transformações e o saber técnico assumiu um posto imprescindível dentro da sociedade capitalista.

Isto porque a ideia hegemônica é a de que a educação está completamente ligada à instituição escolar. Há aqui um movimento necessário, no sentido de desestabilizar esta construção histórica recente, para que outros cenários possam se agregar à escola, no compartilhamento da tarefa de educar (MOURA; ZUCHETTI, 2006, p. 229).

Essa nova organização social refletiu em diversas áreas, mas principalmente na educação. "A educação torna-se, assim, um modo de preparar as novas gerações de proprietários e de não proprietários para a posição que irão ocupar na hierarquia do processo

de produção." (PILETTI; PRAXEDES, p. 55, 2010). Uma visão pessimista do processo, mas que ao longo do tempo foi tomando outras significações. Dessa maneira, além da educação dentro da escola, tornou-se importante a presença de um profissional responsável pela articulação de ações educativas e pelo estímulo comunicativo entre diversos setores. E o pedagogo, por sua formação híbrida, traz uma visão privilegiada deste processo, sobretudo no que tange o universo infantil. A pedagoga Greice Lopes, ligada ao IPHAN, relembra: "... quando eu estava organizando essa exposição aqui, o arquiteto que estava montando os módulos tem a visão da arquitetura, do design. E é nesse momento que eu falo: 'gente, mas isso aqui está alto. Isso tem que ser numa altura que dê pra criança tocar'." Essa percepção foi fundamental para que Greice Lopes identificasse que o espaço escolar poderia ser ampliado e, ainda, melhorado, para despertar novas maneiras do contato da criança com as informações recebidas, não enquanto sujeitos meramente receptores dos dados, mas como independentes no manuseio dos objetos e na valorização de seus próprios interesses para buscar a informação.

Segundo a pedagoga, inquietou-se, ainda em Minas Gerais, pela forma automática e desanimada com que as crianças chegavam na escola, encontrando nas expressões artísticas formas de criar novas dinâmicas de ensino que pudessem se relacionar diretamente com os conteúdos programáticos do ensino escolar. "Se eu tenho uma cidade barroca, então vou à campo. E as aulas de campo é para isso. Eu vou falar do Jaraguá dentro da sala? Não. Vamos sair com essas crianças e ter outro olhar da praça de Jaraguá, da Associação Comercial, do Misa, do Pierre Chalita, os memoriais."

171



**Figura 2 - Parte do espaço Brincantes. Fonte: Pesquisa de campo (2014).**

No entanto, assim como em diversas áreas, o pedagogo precisa estar em sintonia com outros setores para desempenhar de maneira efetiva suas funções. Dessa forma, é

indispensável tratar de algumas especificidades do IPHAN de Alagoas, instituto que possibilitou a inovação de aprendizado proposta por Greice Lopes.

## **IPHAN DE ALAGOAS: UMA BREVE DEFINIÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO ESCOLAR**

A superintendência do Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), localizado em Maceió, Alagoas, foi fundada em 16 de setembro de 2010 e tem como objetivo promover e coordenar a preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro. Sua estrutura é dividida em dois andares. No térreo, há um espaço relativamente vago, onde ocorrem diversas apresentações que simbolizam a riqueza da cultura local (podendo ocorrer também em seu auditório); a parte baixa da estrutura do IPHAN comporta salas técnicas, com escritórios e salas de reuniões; por fim, o andar superior comporta a mostra artística, com distintas artes populares que são divididas em duas salas, onde há, nesse ambiente, um espaço reservado para o público infantil. O IPHAN de Alagoas ainda é responsável pelo tombamento<sup>2</sup> de três sítios: Penedo, Marechal Deodoro e Piranhas.

A síntese biográfica e a breve descrição estrutural foram apresentadas de maneira proposital para que tenhamos a noção de importantes elementos de organização do IPHAN. O instituto é uma autarquia do Governo Federal, vinculado ao Ministério da Cultura, com a responsabilidade sobre o acervo patrimonial material e imaterial do país. Estes aspectos estruturais são decisivos para que percebamos uma formalização muito complexa do instituto, o que nos coloca novamente diante de questões de ordem conceitual.

Historicamente, o termo "educação não formal" serve para designar ações desempenhadas fora do âmbito escolar. No entanto, MOURA e ZUCHETTI (2006) percebem essa delimitação como problemática, pois limita ou subtrai a importância de inúmeras experiências vividas em atividades de aprendizado fora da estrutura da escola, dentre as quais citamos brevemente nos exemplos das crianças em contato com museus ou das exposições interativas criadas pelo IPHAN, sob a responsabilidade de Greice Lopes.

Deste modo, é preferível entender que, havendo presença do Estado - no Brasil, essa aproximação tornou-se comum a partir da década de 70 - seja ela direta ou indireta, representada por um aparato burocrático mais ou menos democrático, podem ser reconhecidos enquanto práticas "formais" de educação, mesmo situadas fora do contexto escolar (MOURA;

---

<sup>2</sup> O tombamento é uma medida legal de proteção que visa a preservação do patrimônio, sendo assim, o instituto em questão assegura a conservação, a preservação e a integridade dos bens dos três municípios citados.

ZUCHETTI, 2006). Por essa perspectiva, e diferindo conceitualmente da visão de GOHN (2010), seria o IPHAN um modelo de educação formal, não escolar, por sua complexa configuração organizacional. "Desse modo, as práticas de educação não escolar parecem estar fixadas num Sistema tanto quanto a educação escolar, embora não componham o Sistema de Ensino." (MOURA; ZUCHETTI, 2006, p. 231). E, ainda: "Nesse sentido, ao mesmo tempo em que se apresentam, sem dúvida alguma, como uma alternativa de acesso à educação, também configuram práticas de educação formal(izadas)." (MOURA; ZUCHETTI, 2006, p. 231).

Como exemplo dessa robusta organização, em 2015, o IPHAN, juntamente com a Secretaria de Estado da Cultura (SECULT), desenvolveu o primeiro Mapeamento Cultural - inventário e Salvaguarda - do Patrimônio Imaterial do Brasil. Em sua primeira etapa, os 102 municípios alagoanos foram contemplados com um levantamento preliminar das suas referências culturais. As políticas a serem desenvolvidas pelo Estado são construídas mais facilmente a partir da catalogação das manifestações culturais existentes. A evidência de uma instituição formal fica ainda mais evidente quando, para firmar o convênio SECULT e Governo Federal, o financiamento por meio do IPHAN foi de 1,8 milhão em investimentos. Projeto posteriormente executado pela Fundação Universitária de Desenvolvimento de Extensão e Pesquisa (Fundepes) e Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que desenvolveram o inventário.

O mapeamento foi decisivo para o projeto Brincantes, encabeçado pela pedagoga Greice Lopes, pois pôde haver uma informatização da cultura local, estando acessível às crianças. Portanto, a pedagogia, além de criar as possibilidades para a inovação na aprendizagem, também carece em grande escala da comunicação com as demais áreas, revelando seu aspecto transdisciplinar.

## CONCLUSÃO

O referente estudo, que surgiu a partir de uma atividade avaliativa do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), buscou envolver-se nos debates crescentes em torno da atuação do pedagogo em espaços não escolares, tomando como base para análise a realidade da pedagoga Greice Lopes, consultora da UNESCO para o Departamento de Patrimônio Imaterial do Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em Alagoas. A partir de alguns relatos selecionados numa entrevista semiestruturada, foi possível delinear uma prática pedagógica fora do espaço escolar, movida, sobretudo, pela necessidade de ampliação dos conhecimentos das crianças e experimentação com outras formas de ensino-aprendizagem. Portanto, foi possível elucidar, dentre outras questões, que o pedagogo é fundamental - e é inteiramente capaz - de desempenhar funções com a gestão educacional para além dos muros da escola, embora deva-se reconhecer que a formação deste profissional precisa de maior atenção, especialmente no que diz respeito ao



seu referencial metodológico para atuar em diversos âmbitos socioeducativos, o que evitaria a mera reprodução das dinâmicas da escola também do lado de fora dela.

Comunicando-se com as mais diversas áreas, cabe ao pedagogo a averiguação do contexto onde está inserido para um eficaz diagnóstico das necessidades educacionais do local como, no caso de Greice Lopes, a criação de condições de acessibilidade, para que a criança consiga não apenas ver a arte, mas interagir com a mesma. Nesse aspecto, identificamos alguns elementos em torno da Educação Patrimonial em Alagoas que, através do IPHAN em parceria com o Governo de Alagoas, ONGs e demais instituições interessadas, realiza uma atuação complementar aos temas obrigatoriamente abordados na escola, sob o olhar pedagógico de uma profissional que reconhece a pluralidade de sua formação e se sensibiliza na criação de técnicas para aprimorar o ensino infantil. Para além da sala de aula, as crianças têm contato com inúmeros símbolos que constituem sua cultura, identidade, podendo criar conexões entre teoria e prática, conhecendo os valores artísticos locais e tendo acesso à formas de preservação desde muito cedo.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRISON, L. M. B. **O pedagogo em espaços não-escolares: novos desafios**. Ciênc. let., Porto Alegre, n. 36, p. 87-103, jul./dez 2004.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. 104 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O educador: quem ele é?** Revista ABC EDUCATIO, nº50: 12-16, outubro, 2005.

MOURA, Eliana P. G.; ZUCHETTI, Dinora Tereza. Explorando outros cenários: educação não escolar e Pedagogia Social. In: Revista Unisinos de Educação. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

PILETTI, Nelson; PRAXEDES, Walter. GATTI. **Sociologia da educação: Do positivismo aos estudos culturais**. São Paulo: Ática, 2010.

PORTAL MEC, **Educação Patrimonial**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10290-mais-educacao-web-14-02-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10290-mais-educacao-web-14-02-2012-pdf&Itemid=30192).> Acesso em: de 20 fevereiro 2017.



SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA, **AL desenvolve 1º Mapeamento Cultural do Patrimônio Imaterial do Brasil**. Disponível em: <<http://www.cultura.al.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/al-desenvolve-1o-mapeamento-cultural-do-patrimonio-imaterial-do-brasil>>.

Acesso em: 20 fevereiro de 2017.

ZUCHETTI, D. T.; BARRIO, B. P. . Discutindo práticas de educação não escolar a partir de políticas de atenção à juventude. **Reflexão e Ação**, v. 15, p. 142-157, 2007.

## RAÍZES E EXPRESSÕES DA VIOLÊNCIA ENTRE CRIANÇAS E JOVENS

Ana Cícera Casado CARNAÚBA<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este ensaio tem como objetivo realizar uma revisão literária sobre a violência entre crianças e jovens na escola e na comunidade escolar, a partir de artigos, revistas e periódicos, retomando pesquisas já realizadas. O estudo recuperou a história sobre as origens dessa agressividade contra e entre esses atores, alguns efeitos das interações familiares vítimas do desafeto, da punição física e arbitrária nas escolas, sob as faces do patriarcado e das relações de classe. Estudos demonstraram no contexto da violência externalizada entre as crianças e jovens as consequências nocivas à vida desses sujeitos desprovidos da devida atenção, citando os traumas físicos e psíquicos, justificados como corretivos que seriam de ordem educativa, processos estes marcados principalmente até a Revolução Industrial, o que teria se modificado a partir da conformação dos direitos infanto-juvenis a partir do século XX. Este estudo, observou possibilidades de interlocução entre os atores em questão e o contexto escolar tendo em vista fortalecer os vínculos e o sentido de coletividade. Insere-se análises reflexivas das temáticas mencionadas e conjugadas à escola e a Educação em Direitos Humanos, salientando a compreensão histórica construída pelos modos de produção. Revela-se nessa análise algumas proposições para minimização da violência entre crianças e jovens com amarras pedagógicas objetivando a (re)construção da noção de cidadania com as crianças e jovens e com a comunidade escolar frente à diversidade cultural, promovendo estratégias práticas e interativas de emancipação destes sujeitos coletivos.

**Palavras-Chave:** Violência. Criança. Juventude. Educação em Direitos Humanos.

### INTRODUÇÃO

As razões do interesse pelo assunto ora tratadasurgiu a partir da nossa experiência como profissionais na área de educação e também, enquanto cidadãos críticos frente aos descumprimentos dos direitos e da Lei, desta forma nos impulsionando a buscar as raízes para a fragilidade os infantes e jovens, às quais estão expostos em seu cotidiano, principalmente sob a ótica do não acesso às condições dignas de vida, o que nos remete às políticas públicas não efetivadas e à riqueza não distribuída, bem como sua relação com a publicização de índices alarmantes acerca da violência contemporânea com desastrosas consequências para este grupo etário.

Tivemos desta maneira como objetivo centraltrazer informações acerca de possíveis questões relacionadas à (re) produção da violência refletidas especialmente nas instituições escolares, o que se viabilizou neste trabalho a partir de diálogos bibliográficos com estudiosos brasileiros, tratando-se, portanto, de uma revisão bibliográfica.

<sup>1</sup> Formação em Pedagogia pela UFAL – Universidade Federal de Alagoas (2006) e Especialista em Gestão Educacional pelo SENAC (2012). [casadoana2@gmail.com](mailto:casadoana2@gmail.com)

Desta maneira, encontramos contextos de vínculos familiares fragilizados por forças estruturais da própria sociedade, refletidas em situações de pobreza, com influências dos processos sociohistóricos e econômico-políticos.

A partir dos aspectos mencionados, o trabalho estruturou-se em três seções, onde foram abordados alguns aportes históricos e teóricos, expressões da violência dentro e fora da escola, e ainda proposições da Educação em Direitos Humanos – EDH.

A primeira seção abordará elementos dos comportamentos violentos entre crianças e jovens, trazendo à tona considerações sobre valores religiosos e culturais como modelo de disciplinamento na Era Cristã. Desta forma, foram levantadas questões relativas à dominação do feminino e da criança, portanto, sobre o patriarcado como valor fundamental entre as relações sociais. Foram levadas em consideração as necessidades econômicas, destacando o infante no nascedouro das camadas sociais mais abastadas, os quais se desenvolveram numa sociedade estigmatizadora e conservadora culturalmente.

No contexto da violência externalizada entre as crianças e jovens, houve um aprofundamento histórico da pobreza marcado pela Revolução Industrial, quando do surgimento do assalariamento e massificação da classe trabalhadora, bem como do trabalho infantil, em meados do século XIX. Desta forma, e sob pressões políticas-científicas, surgiu investimentos no respeito e afeto a esses atores, tendo como aliados às ciências humanas, tais como a Psicologia, Pediatria e Psicanálise.

Seria então no século XX que estudos demonstraram as consequências danosas à vida desses sujeitos desprovidos de atenção, citando os traumas físicos e psíquicos, justificados como corretivos que seriam de ordem educativa. Assim, teria havido a urgente necessidade de proteção às crianças e jovens, promovendo um movimento de mudança e recorte histórico através da cronologia temporal.

Observa-se nesta primeira seção recorrentes discussões sobre juventude e pobreza no Brasil sob fortes influências das elites econômicas, como consequência da ausênciaprotetiva do Estado, destacando as desigualdades sociais. Usa o termo “juventudes” como multiplicidade teórica, a qual se apresenta como contraposição as concepções dos jovens como estado natural do ser, ligados a várias correntes teóricas, entre elas, a concepção marxista, quando retrata a juventude como ser social.

A primeira seção é encerrada com as discussões que buscam apresentar causas externas ligadas à violência entre crianças e jovens, como maiores problemáticas como a grave mortalidade juvenil, liderando indicadores sombrios a nível nacional, promovendo assim reflexões pertinentes sobre questões punitivas relacionadas ao conflito com a lei e às medidas socioeducativas, bem como a violação dos direitos em face da ausência de atenção jurídica pública.

A segunda seção abre discussões sobre uma pesquisa feita com jovens do sexo feminino da cidade de Salvador em situação de conflito com a lei e a relação com o machismo e submissão das parceiras, resultando em consequências como a violência doméstica contra a mulher. Foi localizado neste estudo referência pertinente ao fato de a maturação feminina ser mais precoce que a masculina, e representar um fator motivacional tendenciosamente refletida nas relações afetivas, interrompidas perigosamente pelo tráfico de drogas, decepando as chances de novos relacionamentos mais saudáveis, agudizados pela não efetivação de políticas públicas governamentais, que causa por si só uma insegurança generalizada como também o desemprego e a fome. Entre tais causas e

consequências abusivas da violência com mulheres jovens, não se pode deixar de lado a alusão à sociedade globalizada que põe em xeque-mate dignidade humana.

Em resumo, os estudos apresentam análises sobre essas famílias vítimas, principalmente do tráfico de drogas, quando se encontram com sentimentos de perdas materiais e físicas, e se anulam diante das perseguições e ameaças realizadas por facções ou grupos de marginais que envolveram sua filha ou parente próximo no mundo do crime. A inconformidade e a indignação pelas frustrações de não conseguirem resgatar suas filhas e serem “obrigadas” a se deslocarem de suas regiões na tentativa de se defenderem e preservar a família de outros desastres caracteriza uma evidente ausência político-social.

Na terceira seção serão apontadas reflexões sobre a violência nas escolas, em cujas concepções teóricas estudadas há alusão à multidisciplinaridade, e aos fatores internos da escola (retenções, regras, indisciplina) bem como aos fatores externos (de gênero, preconceito racial, insegurança, desigualdade social) definidos como fatores de risco.

Pensando nesses fatores de riscos, põe-se em evidência garantias dos direitos e a qualidade da educação, tomando como destaque as estratégias utilizadas pela UNICEF em parcerias com os segmentos das políticas de Assistência Social, Saúde e Segurança Pública, além de primar pelo Projeto Político Pedagógico das escolas.

Ao se observar as escolas e suas relações socio-afetivas são apontadas a questão da falta de diálogo entre os membros da comunidade escolar, e das punições severas definidas e cumpridas unilateralmente pelas autoridades escolares, provocando um desconforto generalizado entre esses atores.

A proposição da Educação de Direitos Humanos– EDH se apresenta nesse contexto como ponte na mediação entre as práticas e vivências relacionais desses atores e a instituição. Em parceria com o Conselho Escolar a EDH tem como foco ofertar uma educação libertadora, além de democratizar e fomentar a consciência crítica de inclusão.

Por fim, neste último capítulo, são abordados fatores dimensionais que se caracterizam como discriminação social nas escolas, dentre elas encontram-se a visão que se tem de sujeitos marginais, interferindo gravemente nas relações pessoais entre esses sujeitos de direitos, e, sobretudo, as diferenças de padrão aquisitivo que se alinhava às desigualdades econômicas.

Este artigo insere suas considerações finais com reflexivas análises das temáticas mencionadas e conjugadas à escola e a EDH, salientando a compreensão histórica construída pelos modos de produção. Revela-se nessa análise algumas proposições para minimização da violência entre crianças e jovens com amarras pedagógicas objetivando a (re) construção da noção de cidadania com as crianças e jovens e a comunidade escolar frente à diversidade cultural, promovendo estratégias práticas e interativas.

A EDH tem como foco principal, difundir uma cultura justa, fomentar o espaço de convivência saudável, mediar o respeito às diferenças, e ainda propor desafios às ações de função socializadora, e a elevação de padrões de qualidade na oferta dos serviços públicos, contemplando os normativos internacionais relativos à Educação em Direitos Humanos para uma sociedade igualitária e justa.

### **Alguns aportes históricos e teóricos sobre o tema**

Para que se possa compreender a complexidade que envolve as razões pelas quais as crianças e jovens têm comportamentos violentos na sociedade contemporânea, se faz

necessário passar por alguns elementos histórico-metodológicos que envolvem esta difícil temática. Sendo assim, traremos as reflexões e contribuições da revisão bibliográfica realizada sobre o tema e sua relação com o espaço escolar.

Carvalho (2010) nos aponta importantes esclarecimentos neste sentido, no texto *Violência Juvenil: uma triste herança*. A autora ainda, faz um recorte de fundo religioso acerca de valores culturais fundamentando-se nos princípios das igrejas católicas e evangélicas para justificar o desapego existencial e bastante atual na maioria das famílias com conflitos de geração, e vai buscar na palavra bíblica a relação com a educação infantil, cuja violência aparece desde o início da Era Cristã como o modelo ideal de disciplinamento conforme registros de Santo Agostinho (1987):

[...] toda criança é uma pessoa má em potencial e deve ser submetida a castigos corporais moderados e severos, para que possa ter um crescimento adequado e uma personalidade boa, do mesmo modo como árvore para crescer frondosa e retilínea deve estar amarrada ao poste [...] (CARVALHO, 2010, p.35).

Desta forma, a concepção do infante nasce primeiro nas camadas econômicas mais abastadas as quais se desenvolvem dentro de uma sociedade estigmatizadora e conservadora culturalmente. Alicerçado ao conservadorismo, este ensaio de Carvalho (2010) retrata o poder e a dominação abstraídos de projetos antropológicos desde a modernidade com a introdução do patriarcado marginalizando, desde então, à mulher e a criança, submetendo-se ao “homem-macho” hierarquicamente valorizando a ordem como principal valor entre as relações sociais.

Preocupações evidentes exteriorizaram-se desde a Revolução Industrial com a massificação da classe trabalhadora e do trabalho infantil. Em meados do século XIX essa eminente ocorrência passou a ter um olhar mais voltado ao investimento de respeito e afeto com o nascimento de outras ciências humanas: a psicologia, a psicanálise e a pediatria.

Carvalho (2010), citando Freud como referencial sobre a infância, declara que com a chegada do século XX, novos encaminhamentos foram dados às concepções de infância e seu disciplinamento. No entanto, a ideia de violência contra crianças era praticamente nula, tendo em vista que os traumas identificados eram simples consequências de “corretivos” sinalizados com hematomas ou algumas fraturas.

Assim, o espancamento de crianças só passou a ser compreendido como em meados da década de 20, através de Freud, segundo Carvalho (2010) chamando atenção dos profissionais da saúde e da sociedade em geral para a necessidade de proteção aos infantes vitimados principalmente pelas famílias. Dada a importância significativa, na mesma década surge a Declaração de Genebra com as primeiras tentativas de codificar os direitos das crianças.

Aqui no Brasil, em 1927, é promulgado o primeiro Código de Menores do Brasil (Decreto nº 17943-A, de 12 de outubro de 1927) instituindo mecanismos de políticas públicas para o controle correcional repressivo da infância e da juventude. Em seguida houve a Declaração Universal dos Direitos Humanos aliados à ONU, onde foram reafirmados os cuidados à assistência a essa classe infanto-juvenil, influenciando as legislações protetivas aplicáveis a infância legitimando seus direitos, principalmente após a II Guerra Mundial. O Brasil somente garantiu esses direitos contemplando-os na constituição de 1988, e criando conseqüentemente o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, passando a valorizar a criança como um ser de direitos e deveres assegurados pelo Estado.



Bastos (2013) aprimora suas investigações fazendo um percurso na história da humanidade, ilustrando com pensadores sociais a despeito das relações entre sujeitos e seus processos de individualização nas questões relacionadas a juventude em conflito com a lei. Enfatiza também a recorrente implicação dos modelos do capitalismo no ser humano, sendo os jovens chamados pela própria autora de “consumidores potenciais” (BASTOS, 2013, p. 338) como inflexões na construção da identidade juvenil que busca se reafirmar perante a sociedade de consumo.

Segundo a autora, é preciso reflexão coletiva sobre que tipo de sociabilidade é produzida através do capitalismo e quais são os seus efeitos para a construção da subjetividade dos jovens na nossa sociedade, caracterizando desta forma, um pertencimento involuntário a uma sociedade cada vez mais complexa a nível de alienação, impossibilitando a esses atores o acesso a uma liberdade que não seja antagônica e classista. Compreende-se, portanto, o forte direcionamento dado à liberdade sob a ótica capitalista indubitavelmente ligada ao individualismo.

Destacando as juventudes pobres no Brasil, a autora enfatiza a punição da pobreza influenciada pelas elites econômicas do neoliberalismo e conseqüentemente da rigorosa ausência protetiva do Estado, que levam a sociedade atual a desigualdades sociais cada vez maiores, onde as formas de enfrentamento dessa pobreza remontam às estratégias conservadoras e reacionárias do século passado.

A partir dessas questões, surge a reflexão impositiva de que a criminalidade das juventudes não pode ser compreendida de maneira isolada das determinações econômico-políticas e sócio históricas, tampouco somente a partir do que deve ser considerado ilícito dentro das conveniências das classes dominantes e da propriedade privada (BASTOS, 2013, p. 337).

Em se tratando de juventudes – termo pluralizado pela autora, denotando multiplicidade teórica, recorre-se à contextualização das formas de definição destes grupos, mostrando que existem tendências a uma compreensão através de uma concepção natural do sujeito, distantes da proposta marxista de entendimento enquanto ser social.

Diante das leituras temáticas, conclui-se sobre a necessária importância das concepções do que é ser jovem e de como se estabelece as relações diante de uma sociedade que o abarca com a força do marketing, tecendo a ganância do “ter” a todo custo, sendo esta uma busca pelas possibilidades de consumo mais afetadas negativamente pelas classes pobres.

Os jovens inseridos em turbilhões de depressão, pulsão de vida e de morte, abrigam as expectativas ambiciosas da sociedade do consumo como realização do desejo adulto de liberdade, de risco, de externalização, sobrando uma cultura efêmera e superficial, que não se percebe como coletivo nem como alteridade (BASTOS, 2013, p. 340).

A proposta da pesquisa realizada por Bastos (2013) com jovens infratores revela um contexto desumanizador traçando relações das subjetividades com a objetividade desses sujeitos, transpondo aspectos preponderantes, dentre eles a interferência na construção da masculinidade dos infantes e jovens bem como a ainda presente subordinação do feminino.

Outra característica apontada em sua pesquisa, haja vista a subjetividade desses atores, é a imagem maternal visualizada pelos jovens instigados, como sendo este, um



elemento de estabilidade emocional – célula mater – ou seja, seu porto seguro mesmo que de forma abstrata.

Destaca, por fim, conclusivamente, que o homicídio entre os jovens pobres no Brasil é um problema de saúde pública, considerando dados estatísticos de natureza elementar, quando esse ocupa um dos graves problemas no ranking nacional relacionado à criminalidade juvenil e às condições de vida dos jovens pobres.

Fachinetto (2010) também trata do conceito de juventude como construção, redefinindo a simbologia natural das relações sociais e faz uso do termo “juventude plural” numa perspectiva diferenciada do contexto universal.

A autora opõe-se à relação entre juventude e conflito com a lei e ao desenvolvimento da infância e passagem para a juventude enquanto processos naturais, ambos muito difundidos em vários campos das ciências sociais e humanas. As abordagens das “fases problemáticas e preparatórias para a vida social” (FACHINETTO, 2010, p.62) partem da chamada juventude, sejam a partir de um problema ou objeto de atenção, e ressaltando sua evolução histórica e social na representação de sua definição construída socialmente na oscilação entre as adversidades e valorização pessoal.

Contudo, devem-se considerar os diferentes tipos de juventude e suas características peculiares do contexto atual. Sob a ótica sociológica da juventude e da violência, se faz necessário dialogar sobre aspectos externos causadores dos altos índices de mortalidade entre jovens com idades de 12 a 25 anos, em sua maioria do sexo masculino no Brasil.

Neste cenário de horror, as literaturas se estruturam em análises em função de uma suposta repentina explosão dessa violência, principalmente nesta faixa etária, onde o envolvimento desses atores se massifica, elesteriam se tornado potencialmente perigosos.

Entretanto, a leitura que se pode fazer precisa levar em conta o contexto em que os jovens de classes empobrecidas vivem e o não acesso aos direitos humanos, os quais deveriam ser preservados independentemente da classe infrator e do grau de violência, defendendo a ideia de que “o aspecto da socialização e não do isolamento social” (FACHINETTO, 2010, p.67), ou seja, deve-se primar pelo acolhimento desse jovem principalmente na escola.

O Estatuto da Criança e do Adolescente demonstra como esses atores devem ser tratados: como “sujeito de direitos” e fazendo-se valer das medidas socioeducativas, fundamentadas na Doutrina da Proteção Integral:

A doutrina de proteção integral à criança consagrada na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e da Organização das Nações Unidas (1989) e na Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), assim como pela constituição da República Federativa do Brasil e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, designa um sistema em que crianças e adolescentes, até 18 (dezoito) anos de idade, são considerados titulares de interesses subordinados, frente à família, à sociedade e ao Estado, cujos princípios, estão sintetizados no caput do artigo 227 da Constituição Federal (VILAS-BÔAS, 2011).

Assim, na atual legislação, existe a previsão de punição na forma de medidas socioeducativas, de modo que se adapte à condição de pessoa em desenvolvimento. Tais medidas vão desde a advertência até a privação de liberdade no caso dos maiores de 12 anos.

A privação de liberdade por atos infracionais cometidos por jovens infratores tem sido negligenciada, para não usar palavra mais severa, segundo levantamento da Secretária Especial dos Direitos Humanos, onde afirma que “Mais de 40% de internos não deveriam estar detidos”, conforme Revista Consultor Jurídico, de 1º de maio de 2010:

Um levantamento da Secretaria Especial dos Direitos Humanos apontou que quase 40% dos jovens infratores que estão em centros da Fundação Casa não cometeram infrações consideradas graves e não deveriam estar retidos. De acordo com a reportagem publicada na Folha de São Paulo, neste sábado (1/5), dos 4.769 adolescentes que cumpriam internação no Estado de São Paulo no ano passado, 1.787 não deveriam estar lá. Para o governo, a culpa é do excesso de rigor dos juízes (GUIMARÃES, 2010).

Neste sentido, quando do favorecimento a privação de liberdade gera-se um grande aglomerado de jovens em regime de internação provisória extrapolando sua lotação máxima, pois não é dada a atenção jurídica prevista em lei e por isso eles têm seus direitos violados, impossibilitando o acesso à educação, à saúde, ao lazer, dentre outros.

Desta forma, o ECA apresenta avanço no tocante às reflexões advindas do histórico de privação e violação aos direitos humanos, mais especificamente aos direitos da criança e do adolescente em situação de risco social à qual estão expostos.

Como se pode observar, toda literatura apresentada convida-nos a fazer reflexões, proporcionando de forma educativa o reconhecimento da grande importância do jovem adolescente e seu papel na construção de uma sociedade mais humanizadora considerando, sobretudo, uma necessária educação para a consciência e cobrança coletiva dos direitos.

A banalidade atual com a qual nos deparamos frente às ações de violência na sociedade, seja na mídia, seja em outras instâncias, nos impõe o reconhecimento de que a questão se configura como necessária à intervenção de políticas públicas urgentes, aliadas às ações educativas, econômicas e sociais.

O trabalho apresentado por Santos e Bastos (2012) aponta preocupações de ordem social no sentido de que a violência impetrada com recorrência de homicídios, é simplesmente mais uma das consequências arbitrárias da não efetivação de políticas públicas, direcionadas a uma enorme gama de jovens em fase de descobertas, destacando, no entanto, a cidade de Salvador - Bahia e seus jovens como objeto de estudo. Este estudo traz a temática dos homicídios envolvendo principalmente os jovens do sexo feminino da periferia desta cidade.

O debate posto pelos autores remete às motivações que culminam nas tragédias citadas pelo trabalho, donde destacam dentro deste contexto os traumas sofridos pelas famílias vitimadas por separações, desemprego, fome, além da exposição a todo tipo de violências geradas pela insegurança socializada principalmente nas favelas ou grotas em situações de tráfico, vandalismos, intimidações, entre outras, pondo em risco a vida dessa população.

Neste contexto, vislumbra-se também, sobre as amarras do sexo feminino – não mais frágil – com ordem de submissão aos laços afetivos e imaturos, delimitando assim, a demarcação de seu espaço, que por sua vez, não é mais territorial e sim da esfera das relações afetivo-sexuais, culminando, portanto, num domínio exacerbado do parceiro sobre sua companheira, facilitando as investidas agressoras caracterizadas como violência doméstica contra a mulher, seguidas de estupro e humilhações verbais, além da física, o que muitas vezes é silenciada nos lares. Este tipo de violência, canalizada em atitudes

desumanas, é o estopim acelerado de uma dinâmica confusa, visualizada tanto em espaços privados quanto no âmbito afetivo entre a classe mais jovem.

Nesta pesquisa delineiam-se repercussões de competência atemporal ampliada e contínua “condensadas na profusão do real” (SANTOS, BASTOS, 2012, p.140) quando trata da maturação feminina, fator motivacional para experiências precoces na área afetiva. Porém as jovens têm tal processo interrompido pela marginalização do tráfico de drogas, acrescida à dependência ou submissão a seus parceiros, impossibilitando-as de novos relacionamentos por serem rotuladas também como marginais por se encontrarem envolvidas com jovens de comportamento violento, em meio à um universo do mais completo desmonte de proteção social nas classes mais empobrecidas.

Diante de tais discussões, a “submissão indica uma forma de relacionamentos onde há o poder e a força como características que a oprimem, sem espaço para a liberdade de ação.” (SANTOS, BASTOS, 2012, p. 142). Assim, retoma-se às reflexões familiares e à contundente falta de apoio governamental, pois o não acompanhamento do desenvolvimento circunstancial de seus filhos, por parte dos pais e/ou responsáveis na transição da infância para adolescência, faz jus à precipitação de vínculos com atos infracionais, como também de trajetórias ilícitas no relacionamento com drogas, bebidas e envolvimento com furtos, ressurgindo aqui, uma mudança notória e excludente das trajetórias de vida destas jovens, as quais as famílias de forma isolada e sem qualquer suporte do poder público não têm condições de enfrentar.

Estas ocorrências dramáticas, postuladas em estudos científicos comprovam, mais uma vez, a significativa represália sofrida pelos jovens atores neste contexto, vivenciando a dinâmica de uma sociedade revestida na contemporaneidade pela globalização da pobreza e da exploração humana.

Os autores desta pesquisa confirmam, diante da exposição dos fatores visualizados neste ensaio, a inconformidade e a indignação das famílias perante a violação de seus direitos enquanto cidadãos no sentido literal da palavra em relação a falta de efetivação de políticas públicas ou boa vontade política frente ao resgate de seus filhos do mundo marginal.

Neste sentido, Santos & Bastos (2012) apresentam ainda situações provocativas quando do deslocamento das famílias vitimadas para outras regiões por não conseguirem permanecer no mesmo ambiente conflituoso, na tentativa de preservar a sua integridade física e dos demais membros desta. Tal fenômeno da migração de famílias que sofreram com casos de homicídios é chamado pelos autores de “desterro”, com redirecionamentos tais como: desterro territorial, desterro relacional e o desterro simbólico, este último demonstra o desapego afetivo pelo ente falecido, ou seja, tendenciosamente entra para a fase do esquecimento.

Este ensaio causou grande impacto reflexivo sob a ótica da violência, envolvendo jovens do sexo feminino privilegiando o masculino no viés da submissão. Outrossim, percebe-se nestes resultados a necessidade de se expandir com as pesquisas, tendo em vista, a crescente recorrência dos fatos, o que caracteriza uma significativa participação de políticas públicas e intervenção educativa.

Neste sentido, Abramovay, Avancini & Oliveira (2008) corroboram sobre as repercussões da violência entre os jovens, levantando reflexões com ênfase relativa a violência nas escolas brasileiras.

Os autores apresentam de forma bastante dinâmica questionamentos sobre problemas sociais muito antigos e como consequências de tais problemas pode-se citar a violência nas escolas, onde suas origens não se encontram apenas do lado de fora da instituição como as questões de classe, gênero, preconceito racial. Há também fortes incidências internas como, por exemplo, os fatores da idade-série, as regras e a disciplina da escola e suas punições, por exemplo, deixando de ser um espaço prazeroso.

Para entender o fenômeno da violência nas escolas, é preciso levar em conta fatores externos e internos à instituição de ensino. No aspecto externo, influem as questões de gênero, as relações raciais, os meios de comunicação e o espaço social no qual a escola está inserida. Entre os fatores internos, deve-se levar em consideração a idade e a série ou o nível de escolaridade dos estudantes, as regras e a disciplina dos projetos pedagógicos das escolas, assim como o impacto do sistema de punição e o comportamento dos professores em relação aos alunos (e vice-versa) e a prática educacional em geral (ABRAMOVAY; AVANCINI; OLIVEIRA, 2008, p.31).

Fatores externos à escola e que influenciam na sua dinâmica passam também por questões de classe, desigualdade social, de ausência do Estado principalmente no suporte inexistente à família e à comunidade, e que ainda se apresentam de forma bem mais problemática por conta de episódios como o desemprego, por exemplo.

As escolas, na visão das autoras, perderam o vínculo com a comunidade incorporando a violência cotidiana das cidades, reproduzindo-a internamente, e mantendo um distanciamento físico e pessoal desses atores. Necessário se faz o entendimento a respeito de a escola rever as possibilidades de mudanças no currículo com adequações às expressões presentes concernentes às diferentes modalidades de violência apresentadas em seu contexto.

A UNICEF por sua vez, segundo Abramovay, Avancini & Oliveira (2008), entende-se que esses fatores de risco social nas escolas devem ser assegurados sob a perspectiva da garantia de direitos e da qualidade da educação aliados às parcerias comunitárias e de políticas de ordem públicas como a Assistência Social, Saúde, Segurança, e demais assistências socioeducativas, tudo isso em conformidade com o Projeto Político Pedagógico - PPP da instituição de ensino, obtendo com isso papel estratégico e articulado à rede na defesa dos direitos aos educandos.

Nos debates nacionais associados à violência há controvérsias sobre a responsabilidade do sistema escolar quanto à causa ou antecedente favorável, por isso, vários autores defendem a transdisciplinaridade como contribuição de outras áreas correlatas com enfoques multidimensionais. Neste cenário, as autoras apresentam pesquisas realizadas em escolas públicas com destaques nas principais causas da violência nesse ambiente, caracterizando um conjunto de variáveis independentes como o institucional, abarcando a escola e a família, a sociedade, associados à questão comportamental.

Abramovay, Avancini & Oliveira (2008) em sua pesquisa adotaram uma concepção ampla de violência fazendo uso também das dimensões socioculturais simbólicas de tais fenômenos. Confirmou-se através dos autores trabalhados também é nos arredores da escola que se encontram atitudes violentas, destacando a vizinhança como fonte de interlocução conflituosa com a escola, também relacionadas à segurança pública ineficiente, além do acesso às bebidas alcoólicas e seu possível envolvimento em práticas violentas concomitantemente ao abuso de poder por parte das instituições.

No tocante as relações pessoais na escola, observou-se neste ensaio que o comportamento é um dos fenômenos mais enfatizados, pois se destacam entre os jovens quando esses infringem as regras de conduta nas escolas pesquisadas e pela própria ordem escolar, quando seus próprios membros, entre discentes e docentes se agridem, desrespeitosamente, manifestando-se como “incivilidade” no comportamento de rejeição.

Sendo a escola um espaço privilegiado na promoção de uma reflexão coletiva, inserida numa sociedade contemporânea de estrutura e concepção de mundo que ainda resiste a consolidação de valores e a promoção da diversidade, vem fortalecer os caminhos positivos as propostas de implementação do Conselho Escolar como órgão promotor da Educação em Direitos Humanos – EDH, propiciando práticas e vivências relacionais, gerando a participação autônoma dos membros escolares, tendo em vista os princípios norteadores da Educação Básica, tais como democratizar e fomentar a consciência social crítica de inclusão.

Neste contexto, a EDH surge como uma disciplina específica, porém, dificilmente será vista como única disciplina na área curricular, tendo em vista a interligação que se faz com as áreas afins afetando todo o currículo ou matriz curricular, assegurando desta forma uma relação de diálogo aberto, onde pretende provocar discussões entre os diversos atores sociais no sentido de ofertar uma educação libertadora.

Destarte, visando à promoção de uma cultura de paz e de prevenção a todo tipo de violência, as escolas devem implementar projetos e programas educativos no seu currículo incluindo com significativa importância a EDH.

As autoras ainda fazem destaques às punições adotadas pelas escolas quando essas não fazem uso do diálogo ao lidar com atitudes negativas, as quais culminam em agressões violentas verbais ou físicas, combatidas por isso com severas punições tais como transferências, suspensões de atividades ou até mesmo ser penalizado em notas pelo Conselho de Classe, entre outras às quais os educandos se sujeitam por não serem permitidas outras chances ou formas de lidar com as dificuldades escolares.

Na pesquisa foi registrada a insatisfação da continuidade dos estudos na escola, tendo o fator relacional como causa desmotivadora com realce nas atitudes importunas de alunos que não valorizam a escola e vandalizam o ambiente educacional. Foi também, evidenciado o espaço físico como um todo, por ser um dos piores itens oferecidos, mesmo enquanto direito dos educandos, desfazendo a ideia de espaço prazeroso, sinalizando desconforto. Contudo, resultados resistentes também podem ser encontrados do lado dos alunos, pois, segundo as autoras:

Os jovens sentem-se sobrecarregados com tantas matérias, reclamam da monotonia das aulas e, ao mesmo tempo, da falta de acesso a temas e cursos que realmente lhes interessam. Os dados apontados por eles trazem à tona a discussão sobre a atribuição de culpas e responsabilidades no processo educacional. Enquanto os alunos se reconhecem sem interesse e como causadores de problemas disciplinares, os professores não se sentem responsabilizados pelo fracasso escolar, atribuindo a culpa aos alunos e à família, bem como às precárias condições de trabalho. (ABRAMOVAY, AVANCINI & OLIVEIRA, 2008, p 30).

Um das maiores dificuldades pelas quais passam as escolas públicas é apontada por Abramovay, Avancini & Oliveira (2008) em seus estudos como o não acesso de uma grande parte da população à comunidade política e social, negando assim seus direitos de



cidadania, o que vai além das desigualdades econômicas, como as questões raciais por exemplo.

A escola pode discriminar e estigmatizar, marginalizando o indivíduo formal ou informalmente nos seus direitos de cidadania e no seu acesso às oportunidades de estudo, profissionalização, trabalho, cultura, lazer, entre outros bens e serviços do acervo de uma civilização [...] (ABRAMOVAY, AVANCINI & OLIVEIRA, 2008, p.38).

O que as autoras chamam de discriminação social na escola manifesta-se em três padrões: o primeiro deles desenvolve a visão que se tem desses atores constituintes da escola pública, quando muitos são vistos como “marginais”, desordeiros ou mal educados; o segundo padrão apresenta as relações pessoais nas escolas públicas ou privadas que se diferenciam quando comparadas às oportunidades advindas por exemplo, ao serem filhos de funcionários ou professores, ou inserção oriunda de escolas particulares e, por fim, o terceiro, o padrão aquisitivo dessa clientela jovem, onde pode-se perceber claramente as desigualdades econômicas apesar dos apelos do consumismo serem os mesmos, e muitas vezes, conseqüentemente perseguidos pelos jovens mesmo sem condições sociofamiliares para tanto.

O racismo é citado como outra forma de exclusão, e mesmo manifestada no Brasil de forma silenciada, causa danos às práticas discriminatórias refletidas em violências evidenciadas na comunidade escolar a partir das relações pessoais bem como nas atividades escolares.

Exploratoriamente em suas pesquisas as autoras revelam as diversas faces da violência escolar embutidas universalmente nos significados paradoxos dos distintos atores ou grupos que constituem a escola. São as nuances da violência contra a pessoa expressas no desrespeito incorporado e verbalizado com redundâncias à violência física, exteriorizadas na tensão cotidiana expressando a insegurança e validando assim a cultura da violência.

O abuso e o assédio sexual são tratados também pelas autoras, como outra forma significativa de violência envolvendo meninas e meninos adolescentes, com olhares, gestos, piadas entre outras formas, o que resulta muitas vezes em constrangimentos entre os alunos como também entre docentes e alunos. Neste contexto, a escola resiste continuamente, vivenciando situações de transgressões como as citadas nesse estudo, onde as vítimas podem ser acusadas como causadoras de tais brutalidades, quando, por exemplo, as meninas são acusadas de insinuações. Há inclusive o testemunho de um aluno que estava procurando trabalho relatando que sofreu assédio sexual de um professor propondo a troca pelo dinheiro que o aluno buscava via trabalho.

Enfim, o trabalho resultou em conclusões significativas no sentido de problematizar sobre os tipos de violência e seus grupos marginalizados: a violência física como padrão, seguido da violência contra a propriedade e, por fim, a violência verbal com ecos de um fenômeno singular de práticas sociais repercutindo sobre a aprendizagem, e a qualidade de ensino para ambas as partes, resultando em múltiplas desmotivações.

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Escola e direitos humanos

Para trazer aqui notas conclusivas, apontaremos que a compreensão de infância e juventude é trazida como histórica e produzida também culturalmente, a partir das necessidades dos modos de produção pelos quais o mundo se construiu, e quaisquer



associações a tais faixas etárias com as formas de violência não pode ser feita sem levar em consideração os aspectos socioeconômicos e estruturais relativos à educação e suas implicações na história que nos conduz até o grave cenário contemporâneo.

Desta forma, levantamos como horizonte ético a direção da educação em direitos humanos, já brevemente apontada neste trabalho, a qual será aqui melhor descrita como uma das proposições, dentre tantas outras que precisam ser empreendidas, para superação da atual situação de barbárie contra e entre as crianças e jovens, principalmente pertencentes às camadas pauperizadas da população brasileira.

Neste sentido, a Pedagogia confere propostas sobre uma (re) construção cidadã frente à diversidade cultural, através de uma educação sem subordinação, ou seja, uma educação voltada para construir com os sujeitos condições de exigir e exercer a emancipação humana e libertária, como respostas às resistências e diversidades, expandindo, entretanto, a comunidade escolar promovendo várias ações e atividades como estratégias interativas de enfrentamento na historicidade do ser humano.

Para tanto, levantaremos como debate destas considerações finais o texto de Rejane & Ribeiro (2012) para problematização do que está sendo aqui proposto. A temática destes autores levanta a questão sobre a educação formal como a noção que se dirige para uma difusão de uma cultura justa, que busca fomentar o espaço de convivência como instituição social buscando diferentes interesses aliados à evolução acadêmica e profissional do educando integrando e interagindo meio a tolerância e compromisso, e mediando o respeito às diferenças, no combate ao preconceito e a discriminação.

Segundo Rejane & Ribeiro (2012), a escola deve agregar aos seus projetos de ensino, conteúdos de experiências e práticas que ajudem a fortalecer atitudes orientadas ao respeito, à cultura e a educação dos direitos humanos (REJANE. RIBEIRO, 2012, p.201), o que possibilita a vivência democrática na promoção da cultura em face dos direitos humanos, além de a escola trazer como desafios educativos o crescimento da função socializadora, a elevação de padrões de qualidade, o reforço da função igualitária entre escola e comunidade e a construção de uma ética global.

A Educação em Direitos Humanos - EDH no ambiente escolar, por sua vez, estabelece condições pertinentes a prática cidadã no cotidiano social do educando em seu espaço contextualizado proporcionando desafios à escola enquanto instituição conjugada a um Estado Democrático de direito, possibilitando ainda, uma difusão de valores necessários à dignidade humana.

Desta forma, tais direitos são contemplados também pelos documentos legais internacionais, visualizados cronologicamente, quais sejam: Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960), Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979), Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), Convenção para proteção da diversidade da expressão cultural (2005).

A Constituição Federal de 1988 apresenta-se neste contexto como marco referencial e jurídico na transição democrática e de institucionalização formal dos direitos humanos no Brasil, baseando-se nos fundamentos da soberania, cidadania, da dignidade humana, sendo esse eixo condutor de todo processo desenvolvido, e do pluralismo político como ascensão a erradicação da pobreza e da marginalização.

Desta forma e em comum acordo, o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMDH, 2005) –de iniciativa global da ONU -contribui com a criação de uma cultura universal dos direitos humanos, além de exercitar o respeito, sendo esse um processo multidimensional.

Pertinente a essa temática Rejane & Ribeiro (2012) consideram fundamental em sua abordagem três dimensões socializadoras entre o PNEDH e a EDH citando “conhecimentos e habilidades; valores, atitudes e comportamentos, e, ainda, ações” (REJANE; RIBEIRO, 2012, p. 203). Esta última caracteriza as atividades para promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos como mola propulsora de investimentos às instituições de ensino ampliando desde o infantil às universidades.

De acordo com os princípios norteadores da EDH na educação básica, expostos pelos autores aqui estudados, observa-se que ao desenvolver uma cultura de direitos humanos na escola aliada à comunidade tendo como pano de fundo o Conselho Escolar, deve-se assegurar acima de tudo, que os objetivos e práticas ou ações estejam voltadas, com coerência aos valores e princípios da EDH, sendo ela um dos eixos fundamentais da educação básica fidedignos ao Projeto Político Pedagógico - PPP da escola.

Neste sentido, consideramos que o espaço escolar, entendido a partir de uma concepção libertadora e emancipadora de Direitos Humanos, pode ser um *locus* estratégico extremamente importante para a construção de laços que fortaleçam o senso de coletividade nas comunidades escolares, e permitam que todos os envolvidos exijam cotidianamente serem considerados sujeitos de direitos, e as crianças e jovens como prioridade absoluta apontada pela legislação brasileira infanto-juvenil, e a partir de tais implicações, bem como obviamente das respostas positivas dadas pelo Estado na melhoria das suas condições de vida, consigam apresentar outros direcionamentos para suas trajetórias individuais e comunitárias.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; Marta Avancini; Helena Oliveira (Org.). *Violência nas escolas: o bê-á-bá da intolerância e da discriminação*. 2008, p.28-53.  
[www.unicef.org/brazil/pt/Cap\\_02.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_02.pdf).
- BASTOS, Samira Safadi. *Subjetividade e Objetividade no entorno do Tráfico de Drogas: um moinho de gastar jovens*. In COSTA, Gilmaísa Maria; SOUZA, Reivan. *O Social em Perspectiva: Políticas, Trabalho, Serviço Social*. Maceió: EDUFAL, 2013.
- CARVALHO, Cláudia Maciel. *Violência infanto-juvenil, uma triste herança*. In: ALMEIDA, Maria da Graça Blaya (Org.). [recurso eletrônico] – Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. 161 f.
- FACHINETTO, Rochele Fellini. *Juventude e Violência: onde fica o jovem numa sociedade “sem lugares?”*. In: ALMEIDA, Maria da Graça Blaya (Org.). - [recurso eletrônico] – Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. 161 f.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Século XXI: O Minidicionário da Língua Portuguesa**. Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira... [et al]. 5ª ed. rev. ampliada. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- GUIMARÃES, Larissa. Adolescentes em regime de internação. *Revista Consultor Jurídico*, 1º de maio de 2010. Disponível em <http://www.conjur.com.br/2010-mai-01/40-internos-fundacao-casa-nao-deveriam-estar-detidos> visitado em 20 de jan/2014.

RIBEIRO, Mara Rejane; Getúlio Ribeiro. **Educação em Direitos Humanos e Diversidades: diálogos interdisciplinares.** In: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo; Yára Pereira da Costa e Silva Neves. – Maceió: EDUFAL, 2012p. 197-220.

SANTOS, José Eduardo Ferreira; BASTOS, Ana Cecília de Sousa. O Homicídio das jovens na Periferia de Salvador, Bahia. **Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP/Marília.** Ano 2012 – Ed 9 – Maio/2012. p. 129-149.

SZADKOSKI, Clarissa Maria Aquere. **Violência nas escolas: causas e consequências.** In: ALMEIDA, Maria da Graça Blaya (Org.). [recurso eletrônico] – Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. 161 f.

VILAS-BOAS, Renata Malta. A doutrina da proteção integral e os Princípios Norteadores do Direito da Infância e Juventude. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 94, nov 2011. Disponível em: <[http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=10588&revista\\_cader\\_no=12](http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10588&revista_cader_no=12)>. Acesso em jan 2014.