

# ENTENDENDO A EDUCAÇÃO

Desafios Atuais, Docência e Tecnologias

Jader Silveira (Org)

Volume **4**  
2022

 Editora  
**MultiAtual**

# ENTENDENDO A EDUCAÇÃO

Desafios Atuais, Docência e Tecnologias

Jader Silveira (Org)

Volume **4**  
2022

 Editora  
**MultiAtual**

© 2022 – Editora MultiAtual

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

editoramultiatual@gmail.com

**Editor Chefe e Organizador:** Jader Luís da Silveira

**Editoração e Arte:** Resiane Paula da Silveira

**Capa:** Freepik/MultiAtual

**Revisão:** Respective autores dos artigos

### **Conselho Editorial**

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Esp. Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Silveira, Jader Luís da  
S587e Entendendo a Educação: Desafios Atuais, Docência e Tecnologias -  
Volume 4 / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG):  
Editora MultiAtual, 2022. 168 p. : il.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-89976-49-3  
DOI: 10.5281/zenodo.6463813

1. Educação. 2. Docência. 3. Tecnologias. 4. Desafios Atuais. I.  
Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 370  
CDU: 37

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual  
CNPJ: 35.335.163/0001-00  
Telefone: +55 (37) 99855-6001  
[www.editoramultiatual.com.br](http://www.editoramultiatual.com.br)  
[editoramultiatual@gmail.com](mailto:editoramultiatual@gmail.com)  
Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:  
<https://www.editoramultiatual.com.br/2022/04/entendendo-educacao-desafios-atuais.html>





**AUTORES**

**ANA LUCIA RODRIGUES DE OLIVEIRA  
ANELITA MALUF CAETANO SILVA  
CELIANE DE FREITAS RIBEIRO  
DIULI ALVES WULFF  
EDWARD RIVERA RIVERA  
ELIZABETH GOTTSCHALG RAIMANN  
ETIANE MESSA VALERIO  
ETIENNE HENRIQUE BRASÃO MARTINS  
EUSÉBIO DOS SANTOS GERVÁSIO  
FABYANE RABELO DIAS  
GILSENIRA DE ALCINO RANGEL  
GIRLAINE PESSOA ANDRADE  
HENRIQUE DOS SANTOS ROMEL  
IONES LUCIA DA SILVA  
ISABEL CRISTINA DE JESUS BRANDÃO  
LUANA GRAZIELA DA CUNHA CAMPOS  
MARIA ANTÔNIA RAMOS COSTA  
MARIA DA GLORIA TAVARES DE LIMA  
POLIANA HRECZYNSKI RIBEIRO  
SILVANA GAVIOLI**

## APRESENTAÇÃO

A importância da Educação vai além da transmissão de conhecimento teórico das disciplinas curriculares, ela contribui para a formação cidadã dos estudantes e promove a transformação do meio social para o bem comum.

A Escola, como principal instituição da educação formal, é um ambiente social no qual as crianças vivenciam suas primeiras relações com seus semelhantes e aprendem a conviver em sociedade.

A Educação é uma das dimensões essenciais na evolução do ser humano, pois em cada conquista rumo à civilização, faz-se presente junto a esta, a necessidade de transmissão aos semelhantes. Assim, pode-se dizer que a educação nasce como meio de garantir às outras pessoas àquilo que um determinado grupo aprendeu.

Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos de diferentes áreas da Educação, contabilizando contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização de muitas metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

## SUMÁRIO

<b>Capítulo 1</b> O TRABALHO COM A LINGUAGEM PARA EXPERIÊNCIA OU VIVÊNCIA? ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO <i>Luana Graziela da Cunha Campos; Poliana Hreczynski Ribeiro; Etienne Henrique Brasão Martins</i>	9
<b>Capítulo 2</b> LUDICIDADE NO ENSINO DE MEIO AMBIENTE E RECICLAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA <i>Maria da Gloria Tavares de Lima</i>	36
<b>Capítulo 3</b> A ARTE COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO HUMANA: FORMAÇÃO DE PROFESSOR E ASPECTOS DO ENSINO DA ARTE <i>Anelita Maluf Caetano Silva; Elizabeth Gottschalg Raimann</i>	45
<b>Capítulo 4</b> A CRÍTICA À ESCOLA NOVA EM DERMEVAL SAVIANI: UM BREVE OLHAR PARA ANÍSIO TEIXEIRA <i>Etienne Henrique Brasão Martins; Poliana Hreczynski Ribeiro; Luana Graziela da Cunha Campos</i>	60
<b>Capítulo 5</b> AS CONTRIBUIÇÕES TECNOLÓGICAS E AFETIVAS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS COM SÍNDROME DE DOWN DURANTE O ENSINO REMOTO NO PROJETO NOVOS CAMINHOS <i>Diuli Alves Wulff; Celiane de Freitas Ribeiro; Etiane Messa Valerio; Ana Lucia Rodrigues de Oliveira; Henrique dos Santos Romel; Gilsenira de Alcino Rangel</i>	72
<b>Capítulo 6</b> AS BRINCADEIRAS NO COTIDIANO DAS CRIANÇAS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO GINETE <i>Girlaine Pessoa Andrade; Isabel Cristina de Jesus Brandão</i>	84
<b>Capítulo 7</b> SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES NA PANDEMIA <i>Silvana Gavioli</i>	98
<b>Capítulo 8</b> CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA LINGUAGEM ESCRITA: PROPOSIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO - CULTURAL <i>Poliana Hreczynski Ribeiro; Etienne Henrique Brasão Martins; Luana Graziela da Cunha Campos</i>	109

<b>Capítulo 9</b> <b>DIPLOMATA CORPORATIVO: DESAFIOS E HABILIDADES NO ENSINO</b> <i>Edward Rivera Rivera</i>	<b>119</b>
<b>Capítulo 10</b> <b>EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NA PANDEMIA: DA PRESENCIALIDADE OBRIGATÓRIA A VIRTUALIDADE SIGNIFICATIVA</b> <i>Fabyane Rabelo Dias</i>	<b>140</b>
<b>Capítulo 11</b> <b>O LÚDICO CONTRIBUI NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> <i>Iones Lucia da Silva; Silvana Gavioli; Maria Antônia Ramos Costa</i>	<b>151</b>
<b>Capítulo 12</b> <b>OS DESAFIOS DA ATIVIDADE DOCENTE NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PRIVADAS FACE A PANDEMIA DA COVID19</b> <i>Eusébio dos Santos Gervásio</i>	<b>160</b>
<b>CURRÍCULOS DOS AUTORES</b>	<b>165</b>





**Capítulo 1**

**O TRABALHO COM A LINGUAGEM PARA  
EXPERIÊNCIA OU VIVÊNCIA? ALGUMAS  
REFLEXÕES A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO**

*Luana Graziela da Cunha Campos*

*Poliana Hreczynski Ribeiro*

*Etienne Henrique Brasão Martins*

## O TRABALHO COM A LINGUAGEM PARA EXPERIÊNCIA OU VIVÊNCIA? ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO

**Luana Graziela da Cunha Campos**

*Responsável tutora/mediadora UNIPAR, Mestre em Educação pela na Universidade Estadual de Maringá (UEM), luanagraziela97@outlook.com.*

**Poliana Hreczynski Ribeiro**

*Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) na Universidade Estadual de Maringá (UEM), pollyannahre@hotmail.com*

**Etienne Henrique Brasão Martins**

*Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) na Universidade Estadual de Maringá (UEM), ettibrasao@gmail.com*

**Resumo:** É histórica a utilização da livros didáticos como recursos na formação escolar. Atualmente, na realidade da educação brasileira o livro didático está entre os principais materiais que guiam o processo formativo. A distribuição dos livros didáticos é realizada via Programa Nacional do Livro e do Material Didático, maior programa de compra e de distribuição de livros fomentado pelo governo brasileiro, para a educação básica brasileira, indicando que a formação de milhares de alunos é guiada por esses recursos didáticos. Desse modo, pesquisas acerca dele revelam aspectos da educação escolar. Dentre tantas questões trabalhadas por meio do livro didático, a intencionalidade dessa investigação é sobre a linguagem. A apropriação da linguagem é importante para o desenvolvimento do pensamento e para a apropriação de conhecimentos compartilhados entre as gerações. A experiência formativa precisa da linguagem, oral ou escrita. Em um contexto de degradação da experiência, considerando a linguagem como fundamental, o foco dessa investigação é discutir acerca de algumas atividades de linguagem expressadas no livro didático, buscando compreender se elas privilegiam a experiência formativa ou a vivência. Fundamentamo-nos em autores da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria Crítica da Sociedade. Compreendemos que as atividades selecionadas tem potencial para o trabalho com a linguagem, mas a forma como são propostas restringem esse trabalho reiterando a linguagem como nomeação, em contraposição ao que o próprio livro didático propõe de uma linguagem para reflexão e interpretação.

**Palavras-chave:** Formação. Ensino Fundamental. Teoria Crítica da Sociedade. Teoria Histórico-cultural.

**Abstract:** The use of textbooks as resources in school education is historical. Currently, in the reality of Brazilian education, textbooks are among the main materials that guide the training process. The distribution of textbooks is carried out via the Programa Nacional do Livro e do Material Didático, the largest book purchase and distribution program promoted by the Brazilian government, for Brazilian basic education, indicating that the training of thousands of students is guided by these resources. didactic. Thus, research on it reveals aspects of school education. Among so many issues worked through the textbook, the intention of this investigation is about language. The appropriation of language is important for the development of thought and for the appropriation of knowledge shared between generations. The formative experience needs language, oral or written. In a context of degradation of experience, considering language as fundamental, the focus of this investigation is to discuss some language activities expressed in the textbook, seeking to understand whether they privilege the formative experience or the living. We are based on authors of the Historical-Cultural Theory and the Critical Theory of Society. We understand that the selected activities have the potential to work with language, but the way they are proposed restrict this work by reiterating language as a nomination, in contrast to what the textbook itself proposes of a language for reflection and interpretation.

**Keywords:** Formation. Elementary School. Critical Theory of Society. Historical-cultural theory.

## INTRODUÇÃO

Buscando pesquisas publicadas acerca da linguagem no livro didático de língua portuguesa pesquisamos nos seguintes bancos de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações e *Scielo* encontramos algumas pesquisas, porém com trajetórias metodológicas diferentes da nossa proposta.

Encontramos pesquisas acerca do livro didático e o ensino da linguagem com foco no letramento como a de Santiago (2015). A de Nascimento (2017) que investigou as atividades de leituras propostas em um determinado livro didático intencionando perceber quais dessas contribuem para práticas pedagógicas emancipadoras. Os ideários pedagógicos presente nos livros didáticos no que tange a leitura e a formação de leitores foi o foco de Tabosa (2013). Aparecida (2015) utilizando o livro didático como fonte buscou compreender a perspectiva que fundamenta a atividades de oralidade nos livros selecionados. Mendes (2005) evidenciou que ocorreram transformações nos livros didáticos após o novo olhar acerca da linguagem oral como língua materna. Maciel e Bilro (2018) buscaram compreender como se materializa o ensino da oralidade nos livros didáticos.

Desse modo, reconhecemos que as pesquisas já realizadas contribuíram para as discussões acerca da temática e são bases para nossa investigação. Em vista disso, identificamos que nenhuma delas foi constituída conforme pretendemos, indicando que essa investigação acrescenta nesse roll de pesquisas. Nossa investigação tem por foco o trabalho com a linguagem no livro didático de língua portuguesa. Sendo guiada pela problemática: a formação intencionada por meio das atividades de linguagem no livro didático contribui para a experiência formativa ou vivência?

O livro didático selecionado é um dos livros em vigência aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático. O PNLD é o maior programa para distribuição de livro didático no Brasil. Seguindo sua periodicidade a cada determinada quantidade de anos é lançado um edital no qual as editoras devem seguir as normas e esperar aprovação. Após os materiais são distribuídos para que as escolas e o municípios façam a escolha de qual obra irão usar.

Selecionamos o livro *Ápis* da editora Ática. O livro selecionado é um dos livros que foram aprovados pelo PNLD. A importância de realizar uma investigação acerca dessa justifica-se pelo fato de ele estar sendo utilizado em diversas escolas pelo Brasil o que indica que muito alunos têm sua formação guiada por ele. Entendendo que apesar de ser contemplada em todas as disciplinas, o trabalho com a linguagem é mais explorado na disciplina de língua portuguesa, por isso escolhemos o livro de língua portuguesa. O primeiro ano é a primeira fase do ensino fundamental, por tanto, além do trabalho na educação infantil, o trabalho com a linguagem deve continuar no primeiro, por isso, escolhemos o livro do primeiro ano.

Essa investigação tem por base teórica as contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria Crítica da Sociedade. Além da introdução e da conclusão nosso texto foi organizado em três partes. A primeira acerca da experiência formativa e da vivência. A segunda buscando compreender a partir dos autores da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria Crítica sobre a linguagem. E o foco da terceira foi a discussão de aspectos observados quanto ao trabalho com a linguagem em uma perspectiva da experiência formativa ou vivência no livro didático selecionado.

## A TEORIA CRÍTICA: REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA FORMATIVA

Recorrentemente fala-se sobre a formação, mas é preciso delimitar qual o fundamento de cada um desses discursos e propostas formativas. Durante a formação podem existir práticas que contribuem e ampliam de forma positiva o conhecimento dos alunos fortalecendo seu eu. Em contraposição, há aquelas que mantem ou diminuem as possibilidades de desenvolvimento do sujeito, permanecendo em práticas que não ampliam o roll de conhecimentos, mas reiteram aquilo que as pessoas já sabem. Para nós a concepção formativa que nos atemos é aquela capaz de proporcionar experiências formativas.

Apesar disso, deparamo-nos com dois fundamentos formativos, a experiência formativa e a vivência. É preciso, portanto, compreender o que é a experiência e o que é vivência, para tanto pautamo-nos em Walter Benjamin, pensador do século XX que dedicou sua vida a discutir diversos temas e dentre eles a experiência e vivência.

Segundo Benjamin (2018) a experiência refere-se ao compartilhamento de conhecimentos formativos entre as pessoas. Essa socialização não é mecânica, mesmo quando os conhecimentos são compartilhados com várias pessoas simultaneamente cada uma poderá compreendê-lo com particularidades distintas, isso ocorre porque esse conhecimento é ressignificado em cada pessoa tornando-se assim experiência. Quando falamos de conhecimentos formativos para a experiência referimo-nos a um processo de aprendizado reflexivo sobre tais conhecimentos e não uma transmissão por repetição.

Para expressar a concepção de experiência Benjamin (2018) elege uma figura, a do narrador. Esse é aquele que domina a arte de contar histórias que possibilitam a experiência. O contador de histórias tem sempre algo a ensinar aos seus ouvintes. Quando Benjamin retrata essa figura ele faz em um contexto histórico e social no qual os conhecimentos eram compartilhados por meio da oralidade. As pessoas se reuniam em grupos para ouvir histórias, contos que possibilitavam aprendizados sobre a vida. Ao apresentar esse narrador Benjamin (1987) também expressa as dificuldades de permanência desse sujeito. De acordo com o autor as transformações na sociedade influenciaram na arte de contar histórias fazendo com que ela caminhasse para extinção. Fruto de um contexto no qual as próprias relações sociais foram modificadas e esse tempo da vida em comunidade também se tornou escasso.

O contexto histórico e social no Pós-Revolução Francesa ocasionou diversas mudanças na vida social como um todo. No texto “Paris, a capital do século XIX” Benjamin (2009) destaca algumas dessas mudanças. Segundo o autor a própria arquitetura de Paris foi modificada a serviço da dominação burguesa. A utilização do ferro na arquitetura parisiense é expressão dessa dominação.

Conforme Benjamin (2009) as passagens foram criadas em prol da comercialização de mercadorias de luxo. A partir da criação das passagens as vitrines passaram a estar expostas ao consumidor que ao caminhar entre as passagens podiam admirá-las e ser cativado ao consumo das mercadorias. Nessas construções o ferro e o vidro foram frequentemente utilizados. Essa nova organização do comércio impulsionada pelo controle burguês objetivava a funcionalidade mercantil, por isso a frequente utilização do ferro e do vidro em espaços físicos onde as pessoas passavam, eram locais de paradas momentâneas.

Não é sem justificativa que essas construções expressavam essa transitoriedade, as transformações nas vidas das pessoas eram movidas pelo imediatismo. São essas modificações nas relações sociais que Benjamin (2018) refere-se ao retratar sobre a extinção do narrador em um contexto no qual a experiência é dificultada. O tempo da experiência não é imediato e linear.

Com uma dose de crítica à extinção do narrador, Benjamin (2018) incentiva a pensar novas possibilidades de constituição do contador de histórias mesmo em tempos de supremacia do capitalismo, nos quais os conhecimentos e as relações são avaliados pelo critério da utilidade e do lucro. É difícil resgatar o contexto de aprendizados em volta de fogueiras, mas é possível pensar em outros espaços para a narração de conhecimentos formativos.

Conforme Benjamin (1987) o conteúdo da experiência não é entregue pronto, ele é ressignificado no espírito de cada indivíduo. Além disso, conforme Benjamin (1975) os conhecimentos da experiência estabelecem relação entre o individual e o coletivo. Considerando o processo formativo dos sujeitos compreendemos a escola como um dos espaços e o professor como a possibilidade de materialização desse narrador nos tempos atuais.

A experiência é comunicável, segundo Benjamin (1987), por exemplo, quando os soldados voltaram das guerras eles silenciaram-se pois não havia experiências formativas a serem comunicadas. O que eles viveram é o que Benjamin (1975) denomina como experiência de choc. São ocorridos que ao invés de formarem eles



traumatizam. Os chocs são impulsionados por situações nas quais prevalece o atributo da vivência.

A vivência torna a experiência infrutífera do ponto de vista da formação. Ou seja, a vivência é contrária a experiência formativa. Nela não há ampliação dos conhecimentos e o desenvolvimento do sujeito, é a valorização daquilo que o sujeito já conhece. A experiência formativa exige a reflexão sobre o que foi comunicado, já na vivência a reflexão é extinguida. (BENJAMIN, 1975).

Compreendemos a experiência formativa como proveniente da formação cultural discutida por Adorno (1996) no texto Teoria da Pseudocultura. No texto em questão Adorno (1996) faz críticas a educação que não forma sujeitos humanos, a pseudocultura. No texto “Dialética do esclarecimento” Adorno e Horkheimer (1947) apontaram que o desenvolvimento da ciência possuía a intencionalidade de viabilizar vida digna para todos, no entanto a ciência foi condicionada pelos interesses capitalistas e seu objetivo primário não foi atingido. Ao invés da apropriação da ciência possibilitar uma sociedade de homens humanos ela aprofundou o estado de barbárie. Os homens tornaram-se mais individualistas e ambiciosos.

A pseudocultura é a formação promovida pela sociedade do capitalismo desenvolvido, uma formação que busca a constituição de sujeitos de acordo com a demanda do mercado produtivo na qual há o esvaziamento dos conteúdos dos bens culturais. Não é uma formação pela metade, é inteira, porém falsa do ponto de vista de uma formação humana. (ADORNO, 1996).

O desenvolvimento da ciência possibilitou a criação de diversas tecnologias e apesar disso a sociedade continua desenvolvendo-se de forma desigual. A indústria cultural, sistema que atua em manutenção do capital, transformou os bens que possuíam potencial formativo em bens de consumo. A pseudoformação é fruto da indústria cultural, por isso atua para conformidade dos indivíduos a organização produtiva na qual o primordial é o lucro e não as pessoas.

Conforme citado a experiência formativa parte do individual e amplia-se para o coletivo, nesse sentido a pseudoformação ao caminhar contrária ao coletivo apresenta-se oposta a experiência. Benjamin (2018) ao apontar para a frequente extinção do narrador, em um cenário no qual as pessoas não sabem mais compartilhar conhecimentos formativos expressa uma sociedade permeada pela pseudocultura.

Segundo Adorno e Horkheimer (1970) o sistema capitalista conduz os diversos instrumentos na sociedade em favor da permanência de sua lógica. Dentre esses

estão a imprensa, os meios de comunicação, as mídias sociais e a educação. Adorno (1996) salienta que apesar da expansão da pseudocultura é primordial buscar uma educação que possibilite uma formação humana ou uma educação para emancipação.

Considerando a necessidade de buscar uma formação humana munida de experiências formativas, a problemática desta investigação é: a formação intencionada por meio das atividades de linguagem no livro didático contribui para a experiência formativa ou para vivência? Se as atividades analisadas valorizarem a vivência, elas expressarão uma materialização da pseudoformação. Para tanto, reconhecemos como necessário além dos aspectos já mencionados acerca da experiência e da vivência pontuar também questões acerca da linguagem.

## **A LINGUAGEM FUNDAMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO**

A linguagem é elemento primordial para o compartilhamento de experiências formativas, nesse sentido é relevante observar como ela está sendo apresentada nas atividades do livro didático. Antes de destacar elementos do livro didático, consideramos primordial primeiramente a compreensão da linguagem como instrumento de mediação do pensamento. Para tanto, buscamos nas produções teóricas da Psicologia Histórico-Cultural e em Benjamin.

Segundo Leontiev (2004b) o desenvolvimento da linguagem percorre as gerações por meio do aprendizado da língua, porque as novas gerações são inseridas em um cenário social repleto de objetos e acontecimentos das gerações precedentes. Nesse sentido, “o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber” (LEONTIEV, 2004b, p. 284) são heranças do desenvolvimento das gerações passadas. Sem essas heranças o sujeito demoraria inúmeras vidas para conseguir apropriar-se de todo o desenvolvimento do pensamento abstrato, matemático e conceitual. O desenvolvimento intelectual de determinada geração tem fundamento nos conhecimentos resultantes da apropriação cognitiva das gerações anteriores.

O instrumento de acordo com Leontiev (2004b) é fruto da cultura material que carrega em si vestígios da criação humana. Esse é um objeto social no qual foram apropriadas e consolidadas as atividades de trabalho historicamente elaboradas. Essa é uma das características propriamente humanas, a capacidade de construir instrumentos por meio da atividade trabalho. Os animais não realizam a atividade

trabalho, eles não são capazes de construir instrumentos ou de utilizá-los com bases em operações delimitadas para tais, uma vez que esses não são convertidos em auxílio permanente dessas operações. Os animais também não compartilham entre suas gerações os instrumentos.

A linguagem conforme Leontiev (2004b) é elemento da cultura intelectual e como os homens se apropriam dos instrumentos assim também ocorre com a linguagem. Isto é “a aquisição da linguagem não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações” (LEONTIEV, 2004b, p. 288). É por meio desses processos de apropriação dos instrumentos, da linguagem e de outros elementos da cultura que ocorre a formação do homem.

De acordo com Luria (1991) a maioria dos conhecimentos e habilidades são apreendidos pelo indivíduo “por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo e aprendizagem” (LURIA, 1991, p. 73). Esses conhecimentos e habilidades referem-se aos instrumentos, a linguagem e demais elementos culturais.

Percebemos relação entre essa asserção de Luria (1991) com o que Benjamin (2018) afirma sobre a experiência formativa. Luria (1991) aponta que os conhecimentos e habilidades que são compartilhados por meio da experiência, tem relação com o desenvolvimento coletivo, desse modo o que é disseminado entre as gerações são os frutos do processo histórico e social da coletividade como um todo. Essa transmissão da aprendizagem é o compartilhamento da experiência, são esses conhecimentos da coletividade que são socializados entre as pessoas. Conforme Benjamin (2018) quem narra uma experiência tem sempre algo a ensinar, pois sua essência é formativa.

As nascer a criança é inserida nesse mundo de repletas criações humanas e é por meio do aprendizado dessas que o sujeito é humanizado. Isso quer dizer, que o meio social e os conhecimentos ensinados para a criança são fundamentais e interferem em seu desenvolvimento. Desta forma, além da instituição familiar, outra importante instituição tem por função a formação de sujeitos, a escola. Conforme Adorno (1996) a escola tem o papel de proporcionar uma formação humana.

Reconhecendo a escola como importante instituição de formação e a linguagem como elemento central para compartilhar esses conhecimentos e habilidades sociais, justifica-se a necessidade de verificar se o livro didático está

contribuindo para uma linguagem formativa do ponto de vista humano privilegiando experiências.

Luria (1991) reconhece que a linguagem é um dos fatores que contribui para a “formação da atividade consciente de estrutura complexa do homem” (LURIA, 1991, p. 77). Além disso, ela é o elemento que viabiliza a transmissão dos conhecimentos entre as pessoas, sobretudo, a linguagem escrita no caso das gerações. Para Benjamin (2013) a linguagem de um modo geral é comunicação, a linguagem escrita é um tipo particular dessa comunicação.

A linguagem escrita é o registro que oportuniza que conhecimentos apropriados por grupos de pessoas em contextos e anos diferentes cheguem até outras pessoas. Dessa forma, a linguagem é o veículo que proporciona a disseminação dos conhecimentos mais elementares e é na escola que se aprende as aquisições mais relevantes da humanidade. (LURIA, 1991).

A linguagem escrita é um signo, de acordo com Vigostky (1999, p. 38) “o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de instrumento no trabalho”. Nesse sentido, os signos são objetos ou operações que contribuem para a atividade psicológica. Vale destacar que a utilização dos signos está relacionada a uma atividade mediada, visto que ao usar os signos pretende-se interferir no comportamento do indivíduo.

Segundo Vigostky (2000) quando o processo escolar é organizado intencionando o desenvolvimento dos conceitos científicos supera-se os conceitos espontâneos. Desta forma, evidencia-se que para o aprendizado dos conceitos científicos é preciso planejamento, intencionalidade e organização. Relacionando com o livro didático, será que as atividades estão organizadas de modo a viabilizar o aprendizado de conceitos científicos? Esses conceitos científicos são parte dos conhecimentos formativos que Benjamin (2018) e Adorno (1996) mencionam.

Vigostky (2000) explica que na área psicológica dos conceitos científicos são atingidos níveis mais elevados de consciência em comparação aos conceitos espontâneos. No processo de ampliação desses níveis superiores no pensamento científicos e a veloz expansão no pensamento espontâneo expressam que o acúmulo de conhecimentos resultam em um crescimento dos vários pensamentos científicos e que influenciam no próprio desenvolvimento do pensamento espontâneo e sucede na função que sobressai na aprendizagem e no desenvolvimento do discente no contexto escolar.

Benjamin (2013) reconhece que qualquer expressão da vida espiritual humana é um tipo de linguagem, por isso, “pode-se falar de uma linguagem da música e da escultura, de uma linguagem da jurisprudência” (BENJAMIN, 2013, p. 49) que não se relacionam com as línguas utilizadas em tribunais ingleses ou alemães. Há também a linguagem da técnica que não se refere a algo propriamente dos técnicos. Nesse sentido, “língua ou linguagem, significa o princípio que se volta para a comunicação de conteúdos espirituais” (BENJAMIN, 2013, p. 49-50). A linguagem é meio de expressão do espírito humano.

Segundo Benjamin (2013) a linguagem de uma forma ou de outra tem relação com todo o contexto da vida humana, visto que é primordial a comunicação de conhecimentos espirituais. Para o autor é difícil pensar em algo na vida humana na qual há a inexistência de linguagem. Toda comunicação de conteúdos espirituais é linguagem, no entanto é preciso reconhecer nas manifestações de linguagem qual é a essência expressada. Uma língua, por exemplo, a inglesa, não é a exteriorização de tudo que é possível de ser expressado. Ela é a comunicação imediata daquilo que é capaz de ser expressado dentro da língua.

A linguagem afirma Benjamin (2013) comunica o elemento linguístico das coisas, porém seu fator espiritual somente é expressado quando sua essência linguística atinge o nível da comunicabilidade. É essa concepção que deve ficar clara, a linguagem não comunica o objeto, mas a sua essência linguística que é a linguagem. Ou seja, a linguagem expressa a essência linguística de seu espírito.

Quando Benjamin (2018) pontua acerca do narrador que conta histórias aos ouvintes que as ressignificam, percebemos uma proximidade com essa concepção de linguagem. A linguagem que expressa os conhecimentos do espírito que tem potencial formativo, por isso, Benjamin (2013) destaca sobre uma linguagem da música e da arte, linguagens que expressam conteúdos. O autor complementa afirmando é reduzir a linguagem pensa-la apenas como nomeação dos objetos. A nomeação é importante no processo, mas é culminar em uma linguagem meio de comunicação.

Do ponto de vista da apropriação de conceitos científicos, a nomeação do conceito por meio de uma representação gráfica, seja ela escrita ou imagem, não expressa a compreensão sobre o conceito. Por exemplo, saber escrever/identificar a palavra ciência, não indica que ocorreu a compreensão sobre o conceito. Ao elaborar o trabalho com a linguagem, é necessário planejar um processo que ensine a nomear e a escrever conceitos, contudo que conduza a níveis mais elevados do pensamento,

ou seja a apropriação do conceito científico. Os conhecimentos científicos são potencialmente a base para a experiência. Reconhecendo as contribuições apresentadas, no próximo item ao livro didático e a algumas atividades que expressem o trabalho com a linguagem.

## **O LIVRO DIDÁTICO: EXPRESSÃO DA PROPOSTA FORMATIVA**

Para essa investigação não poderíamos utilizar como fonte qualquer livro didático, era necessário um que tivesse relevância científica e social, por isso, selecionamos um dos livros que compõem o Programa Nacional do Livro e do Material didático (PNLD). Esse programa é dos pioneiros no Brasil em distribuição de obras didáticas direcionadas aos discentes da rede pública de ensino. Apesar de diferença na nomenclatura sua origem data de 1937. No decorrer dos anos o programa foi sendo atualizado o que resultou na mudança de nomenclatura e de organização. E hoje é o principal programa para distribuição de material didático. (FNDE.gov.br).

Segundo informações disponibilizadas na plataforma do e-docente a coleção de livros Ápis da editora Ática é uma das que foram escolhidas pelo PNLD com vigência de 2019 a 2022. Considerando que o trabalho com a linguagem é mais recorrente na disciplina de língua portuguesa selecionamos um livro dessa disciplina para ser fonte dessa investigação. O fato de ser um dos materiais aprovados pelo programa indica que muitas escolas em todo Brasil podem estar utilizando-o, ou seja, muitos alunos estão tendo sua formação influenciada por tal material. Diante disso, considera-se relevante essa investigação buscando discutir aspectos do trabalho com a linguagem nos livros didáticos.

Conforme Vigotsky (2000) a apropriação dos conceitos científicos exige um processo por meio de uma relação mediada com o mundo dos objetos e pelo auxílio de outros conceitos já aprendidos. Para tanto, a linguagem é primordial, é por meio dela que os conceitos científicos são compartilhados. O trabalho com a linguagem para aprendizado dos conceitos científicos é o conteúdo da experiência. Considera-se que a formação escolar deve estar voltada para esse objetivo. Além do trabalho que deve ocorrer na educação infantil, como o foco dessa investigação é o ensino fundamental, é relevante observar como desde a primeira turma do ensino fundamental a linguagem é trabalhada. O livro selecionado foi o do primeiro ano de



língua portuguesa. Será que o livro promove uma linguagem que privilegia a experiência ou a vivência?

De acordo com informações apresentadas no livro didático “Manual do professor” o livro *Ápis* foi elaborado em conformidade com o previsto na Base Nacional Comum Curricular. Além disso, de acordo com o Manual do professor a educação brasileira tem seu diagnóstico carências. Essas são manifestadas como na autonomia para o desenvolvimento no que tange ao conhecimento e a competência comunicativa necessária para ser base para a resolução de desafios nas diversas situações de interação social. (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2011).

É função da escola de acordo com as autoras Trinconi, Bertin e Marchezi (2011) viabilizar um processo de superação das carências apontadas, promovendo um estudo/ensino da Língua Portuguesa como uma ferramenta de base para promoção do

desenvolvimento pessoal, social e cognitivo do indivíduo, pois confere a capacidade e a autonomia necessárias para a apropriação de saberes organizados pela língua àquele que se apropria efetivamente da condição de leitor proficiente, de produtor de textos eficiente e de usuário competente da língua nas diversas situações de comunicação orais ou escritas. (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 6).

Além disso, as autoras complementam que as demandas sociais decorrentes do crescimento urbanizado das cidades, os novos contextos dependentes de tecnologias e de linguagens gradativamente mais diferentes e requintadas. É com base nesses aspectos que a coleção foi fundamentada. (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017).

Por estar em conformidade com a BNCC afirma-se no livro didático em questão que o ponto central é “o desenvolvimento das competências gerais e específicas e dos objetos de conhecimento e habilidades da BNCC organizados por meio dos campos de atuação e práticas de linguagem” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 7). A BNCC é um documento obrigatório na educação brasileira que reúne orientações para elaboração dos currículos educacionais. Como os demais documentos há uma perspectiva formativa que a fundamenta, essa perspectiva é das competências e habilidades.

Philippe Perrenoud (1999) é o pensador da concepção de uma formação para as competências. Segundo o autor a escola precisa ser organizada de modo a

privilegiar as competências, sem atentar-se com apropriação de conhecimento. A formação profissionalizante ou para a vida precisa viabilizar a constituição de competências. O autor critica uma visão educacional que privilegie o ensino de conhecimentos de forma intensa promovendo situações complexas.

Essa visão de Perrenoud parece expressar o foco em competências e não em conhecimentos. Conforme Benjamin (2018) e Adorno (1996) o trabalho com conhecimentos formativos é fundamental para a educação. Quando há um documento como a BNCC que alinha-se a uma perspectiva de privilégio das competências temos a precariedade do trabalho com conhecimentos o que dificulta a realização de experiências.

Acerca da ideia de competências na BNCC destaca-se:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8).

Além dessa perspectiva das competências a BNCC aproxima-se dos pressupostos formativos apresentados no relatório “Educação um tesouro a descobrir” coordenado por Jacques Delors (1996). Nesse documento defendeu-se uma estrutura educacional baseada em 4 pilares: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver” (DELORES, 1996, p. 84). A organização escolar deveria primar pelo desenvolvimento desses pilares.

De acordo com Manfré (2020) essas concepções das competências e dos pilares expressam a ideia de sujeitos com performances valorizando aspectos substanciais da competitividade e do empreendedorismo. Ressaltam a visão de que é preciso ser melhor que os outros, que a todo momento vivemos em uma competição, a ideia de que níveis melhores são atingidos por aqueles que são esforçados.

Não foi sem intencionalidade que a busca pela constituição da BNCC contou com a participação de diversos grupos empresariais. Conforme Manfré (2020) a defesa dos empresários pela organização de uma educação que impulse o desenvolvimento do capital. Por que a compreensão desses aspectos apontados importa? Porque o livro didático foi elaborado de acordo com a BNCC, isto quer dizer, que a perspectiva formativa que fundamenta a base também será encontrada no livro didático.

Nossa primeira consideração acerca do livro didático é sobre sua estrutura. O livro contém 321 páginas divididas em 22 unidades. Conforme orientação no manual do professor, o foco da coleção é o trabalho com os gêneros textuais. Cada unidade tem foco em um gênero textual, tendo algumas como continuação trabalham o mesmo gênero.

Percebemos semelhanças na organização de todas as unidades. As unidades são organizadas por subtítulos. Quanto as semelhanças todas têm como seus quatro primeiros subtítulos “Assim também aprendo; Para iniciar; Leitura; Interpretação do texto” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017). O subtítulo da leitura apresenta uma leitura diferente para cada unidade, mas todas têm.

Além desses subtítulos outros que têm em todas as unidades, porém não na mesma ordem há o “Palavras em jogo” e “Pesquisa”. Com exceção da unidade 3, as demais têm o item “Memória em jogo”. Com exceção da unidade 1, as demais têm a categoria “Prática de oralidade”. Com exceção da unidade 1, 4, 6 e 8 as demais têm o item “Produção de texto”. (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017).

Segundo Galuch e Crochík (2016) a permanência da estrutura semelhante de títulos e seções durante as unidades demonstra que não se trata de uma eventualidade. Essa organização expressa o caminho considerado pertinente para suprir o objetivo do material. Esse cuidado com a forma manifesta uma visão de valorização da forma em detrimento do conteúdo. A forma que deveria ser o meio é convertida no fim, visto que o conformismo ao existente precisa ser constantemente aprendido por conta do progresso técnico.

Parece-nos que nessa perspectiva o que guiará a formação é o bom uso da forma e das estratégias de ensinar e não o conteúdo. Forma e conteúdo deveriam ser pensados juntos. No livro didático do professor é pontuado de acordo com a BNCC quais as principais habilidades que serão trabalhadas durante realização de cada unidade.

Pela extensão do livro didático não há como destacar aqui atividades de todas as unidades. Pensando que cronologicamente as unidades devem ser realizadas em ordem e segundo o material do professor, as primeiras interpretações de textos das crianças são mais de localizar as informações. Progressivamente deve-se conduzir a criança a fazer inferências de significado e de questões implícitas no texto.

Diante disso, hipoteticamente pensamos que as primeiras unidades terão esse primeiro caráter de localização e as últimas já contemplando esse desenvolvimento

dos significados. Por isso, selecionamos as atividades da categoria “Interpretação de texto” em cada uma das duas primeiras unidades e das duas últimas. Conforme exposto no material do professor o subtítulo de interpretação textual aparece em todas as unidades por meio dele é possível explorar a compreensão dos discentes acerca dos textos trabalhados. Consideramos esse importante para um trabalho com a linguagem, por meio dessas será possível ou não viabilizar uma linguagem formativa.

Figura 1: Unidade 1 – atividade 1

**INTERPRETAÇÃO DO TEXTO**

**ATIVIDADE ORAL E ESCRITA**

- 1 OBSERVE O DESENHO NA CAPA. O QUE CHAMOU SUA ATENÇÃO NOS DOIS AMIGOS QUE APARECEM NESTA CAPA? POR QUÊ? *Respostas pessoais.*
- 2 ACOMPANHE A LEITURA DO QUE ESTÁ ESCRITO NA CAPA.

**AMIGOS**  
SILVANA RANDO

**TÍTULO**

**AUTORA**

**EDITORA**

- 3 PINTE O QUADRO COM O NOME DA AUTORA DO LIVRO.

**AMIGOS**      **SILVANA**

- 4 DEPOIS DE LER A HISTÓRIA, CONVERSEM: É POSSÍVEL HAVER AMIZADE COM ALGUÉM MUITO DIFERENTE? *Resposta pessoal.*

Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017.

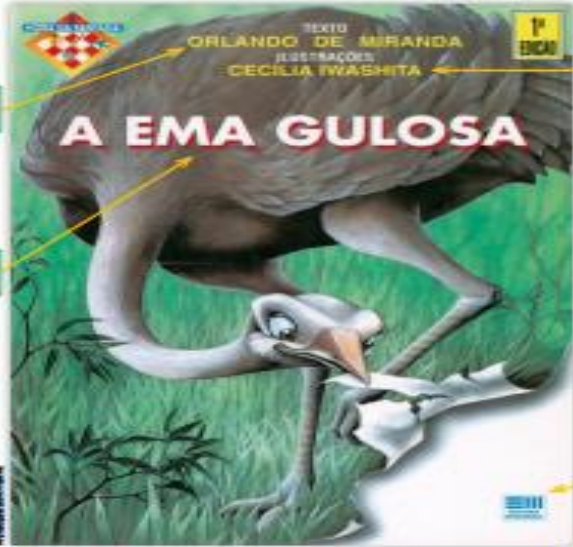
Interessante explicar para a criança sobre o título, autor e editora do livro. São aspectos importantes no início do processo de apropriação da linguagem escrita, compreender que os objetos tem um nome que é registrado pela escrita. Além disso, observamos uma predominância da forma, a estrutura do subtítulo “interpretação de texto” tem um padrão. Há perguntas ou comandos em que as respostas são para colorir, grifar ou marcar um quadro. Vamos observar as próximas atividades.

Figura 2: Unidade 2 – atividade 1

**INTERPRETAÇÃO DO TEXTO**

ATIVIDADE ORAL E ESCRITA

1 ACOMPANHE A LEITURA DO QUE ESTÁ ESCRITO NA CAPA DO LIVRO.



AUTOR

TÍTULO

ILUSTRADORA

EDITORA

A) PINTE DE AZUL O QUADRO COM O NOME DO AUTOR.

B) PINTE DE VERMELHO O QUADRO COM O NOME DE QUEM DESENHOU AS ILUSTRAÇÕES.

Azul  
ORLANDO

Vermelho  
CECÍLIA

A EMA GULOSA

MODERNA

38 UNIDADE 2

Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017.

Novamente pontuando título, autor, editora e com acréscimo da ilustradora, isso é importante. Nas atividades anteriormente propostas sobressai uma habilidade de identificação. Conforme já pontuado é importante identificar assim como nomear os objetos, mas é preciso que ao longo do material as atividades estruturarem-se diferentes conduzindo ao grau de reflexão e compreensão dos textos trabalhados. Novamente, as atividades conduzem às respostas que estão em quadros.

Percebemos uma constância da forma, conforme Galuch e Crochík (2016) a valorização da forma indica uma concepção formativa de que o mais importante é o saber fazer, é o padrão e não o conteúdo. O ensino que foca na forma desvaloriza o conhecimento, resultando em uma formação adaptativa. O aluno vai adaptando-se a forma de fazer as atividades e não aprendendo criticamente o conteúdo. Se o



conteúdo fosse privilegiado a forma não seria tão constante, a repetição do mesmo padrão indica a crença de que dessa forma o aprendizado é frutífero independente do conteúdo.

Figura 3: Unidade 2 – atividade 2

2 OBSERVE O DESENHO NA CAPA. O QUE A EMA ESTÁ COMENDO?  
Possibilidade: A ema está comendo o papel que representa a grama ilustrada. O desenho sugere, assim, que ela come até mesmo um pedaço da capa do livro;

3 COM A PROFESSORA E OS COLEGAS, RELEIA O TÍTULO. **que é realmente "gulosa".**

**A EMA GULOSA**

PINTE O QUADRO QUE INDICA O QUE QUER DIZER GULOSA.

BRINCALHONA      COMILONA      SABIDA

ENGRAÇADA      DIVERTIDA

4 ACOMPANHE A LEITURA QUE A PROFESSORA VAI FAZER DE UM TRECHO DO LIVRO PARA SABER MAIS SOBRE ESSA EMA.

Tinha também a ema, mas essa era um problema porque era muito gulosa e comia tudo o que aparecia pela frente.



A) NA IMAGEM, O QUE A EMA ESTÁ FAZENDO? PINTE SUA RESPOSTA.

COMENDO      DANÇANDO

B) AGORA VOCÊ E OS COLEGAS JÁ PODEM RESPONDER: O QUE A EMA FEZ PARA SER CHAMADA DE GULOSA?  
Possibilidade: A ema era chamada de gulosa porque tinha muita fome.

➤ CAPA DE LIVRO 03 39

Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017.

É importante pensar nos significados das palavras e nas palavras que são diferentes e possuem significados semelhantes. Apesar dessa introdução sobre aspectos do livro, esse não é contado na íntegra para as crianças. No material do professor há uma síntese da história. Por que reduzir as possibilidades formativas contando apenas partes da história? A fragmentação da história pode resultar na fragmentação do aprendizado das crianças, visto que elas não tiveram acesso ao conteúdo completo.



De acordo com Adorno (1996) a pseudocultura promove uma formação fragmentada justamente intencionando a não formação de sujeitos que saibam pensar o todo da sociedade. É essa fragmentação que faz com que os sujeitos busquem resolver apenas seus problemas e não aquilo que afeta a sociedade como um todo. O autor afirma que isso ocorre com as próprias reformas pedagógicas, elas pensam a resolução dos problemas desvinculadas da estrutura social que influencia a própria formação. Acaba-se por promover revoluções que produzem efeitos em pontos específicos e não solucionam os desafios.

Figura 4: Unidade 21 – atividade 1



Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017.

Conforme exposto, o material do aluno apontava que era preciso conduzir o processo de aprendizado a um nível em que as crianças pudessem interpretar os elementos implícitos no texto. No entanto, nessa atividade da penúltima unidade continua o padrão de atividade que exige apenas a identificação e a nomeação e não uma compreensão mais elaborada.

Não estamos dizendo que não é importante do ponto de vista da linguagem identificar as palavras e sua representação, mas é preciso promover um desenvolvimento de um outro nível. Caso contrário o trabalho com a linguagem resulta conforme Benjamin (2013) em uma linguagem de nomeação, apenas para nomear os

objetos. Perdendo o aspecto comunicativo da linguagem que é expressão do espírito e não somente nomeação.

Figura 5: Unidade 21 – atividade 2

**2** ESCREVA O NOME DO INGREDIENTE QUE:

A) É CORTADO EM CUBOS.

B) TEM COMO MEDIDA 1 COLHER.

C) TEM COMO MEDIDA 1 PITADA.

**3** DESCOBRIU O QUE QUER DIZER INGREDIENTE? AJUDE A PROFESSORA A ESCREVER O SIGNIFICADO DA PALAVRA.

Ingrediente é o que entra em um preparado, em uma receita.

**4** NUMERE DE ACORDO COM A ORDEM DO QUE DEVE SER FEITO.

**1** 

**2** 

**3** 

**4** 

3

 COLOCAR RECHEIO.
 

4

 ARRUMAR EM UM PRATO.

1

 TIRAR A TAMPA.
 

2

 TIRAR SEMENTES.

**5** CONVERSEM: EM QUE MOMENTO DA RECEITA HÁ UMA INSTRUÇÃO QUE INDICA NECESSIDADE DE PEDIR AJUDA A UM ADULTO? POR QUÊ?

*No momento em que a instrução é tirar a tampa do tomate com uma faca.*  
 Possibilidade: Porque crianças não devem usar a faca, pois é perigoso.

➤ RECEITA 233

Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017.

Apesar de ser uma atividade da penúltima unidade novamente perdura na exigência de aspectos somente da identificação, da nomeação e não conduz a uma compreensão para além do que já está explícito. Retomemos aqui um trecho do próprio manual do professor “desenvolvimento pessoal, social e cognitivo do indivíduo, pois confere a capacidade e a autonomia necessárias para a apropriação de saberes organizados pela língua” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 6). Vejamos se o material defende o desenvolvimento da autonomia por que a maioria das atividades

apresenta várias respostas para o aluno apenas selecionar a adequada? Por que não é possibilitado espaço para sua expressão sem delimitar a resposta.

Segundo Adorno (1996) a indústria cultural ao transformar os bens culturais em bens de consumo passou a controlar o tipo de conteúdo que as pessoas consomem. A indústria atua como controle da vida social. Conforme Adorno e Horkheimer (1947) exerce poder sobre todos os âmbitos direcionando os caminhos da vida. Parece-nos que ao determinar as respostas dos alunos as atividades do livro didático se alinham a esse controle da indústria cultural. A compreensão do aluno é até o limite das respostas. Na pseudocultura aponta Adorno (1996) há o controle do desenvolvimento intelectual da sociedade para que atendem a demanda do mercado de trabalho, permitindo ser explorado. Para obedecer sem reflexão sobre a estrutura social é preciso formar sujeitos que somente saibam identificar mesmo.

Figura 6: Unidade 22 – atividade 1

**INTERPRETAÇÃO DO TEXTO**

ATIVIDADE ORAL E ESCRITA

- COPIE NOS QUADROS O NOME DE CADA GRUPO INDÍGENA QUE APARECE NAS FOTOGRAFIAS DA PÁGINA ANTERIOR.

Kuikuro

Yanomami

- LEGENDAS COMPLETAM INFORMAÇÕES QUE AS FOTOGRAFIAS MOSTRAM. ESSAS IMAGENS SÃO MUITO USADAS EM REPORTAGENS, NOTÍCIAS E EM LIVROS DE MANEIRA GERAL. PINTE COM LÁPIS DE COR A LEGENDA DAS 2 FOTOGRAFIAS QUE MAIS CHAMARAM SUA ATENÇÃO NA PÁGINA ANTERIOR. PREPARE A LEITURA PARA APRESENTÁ-LAS. DIGA PARA TODOS POR QUE AS ESCOLHEU. *Respostas pessoais.*
- LIGUE CADA FOTOGRAFIA AO QUE ELA MOSTRA.





CRIANÇAS KUIKURO.

CASA-ALDEIA YANOMAMI.

ALDEIA KUIKURO EM UMA CLAREIRA.

➤ LEGENDA 243

Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017.

Essa atividade é precedida pelo texto presente nas legendas de imagens, há 4 imagens uma casa em uma aldeia indígena Yanomami, outra com a imagem de várias casas em uma aldeia Kuikuro. Posteriormente, uma com duas crianças Kuikuro e outra com duas crianças Yanomami. O comando da atividade exige que os alunos identifiquem e copiem o que está no texto, não há a contemplação de aspectos subentendidos, de uma compreensão maior do que apenas identificar.

Observa-se em todas as atividades expostas a predominância da forma, as atividades seguem o mesmo padrão e exigem as mesmas ações. Atividades que privilegiam a forma expressam a vivência e não a experiência formativa, uma vez que o foco está no fazer e não no pensar.

Figura 7: Unidade 22 – atividade 2

4 COM A AJUDA DA PROFESSORA, RELEIAM A LEGENDA DA FOTOGRAFIA 1.

CASA-ALDEIA YANOMAMI ONDE MORAM MAIS DE 50 PESSOAS.

MARQUE COM UM X O  DA FRASE QUE PODE EXPLICAR POR QUE O LUGAR ONDE MORAM É CHAMADO DE CASA-ALDEIA.

- É UMA CASA QUE FICA EM UMA ALDEIA NO MEIO DA FLORESTA.
- É UMA CASA ONDE MORAM JUNTAS MUITAS PESSOAS DE UMA ALDEIA.
- É UMA CASA PEQUENA PARA QUE APENAS OS ADULTOS DA ALDEIA MOREM NELA.

5 OBSERVE OUTRA VEZ A FOTOGRAFIA 3.



ESSA FOTOGRAFIA REVELA UM HÁBITO DAS CRIANÇAS KUIKURO. MARQUE A RESPOSTA QUE INDICA ESSE HÁBITO.

- COMER PLANTAS.
- BRINCAR DE PETECA.
- PINTAR O ROSTO E O CORPO.

Apesar da pergunta na atividade 4 e 5 não estar explícita no texto, é apresentado 3 sugestões de resposta, ou seja, a interpretação das crianças deve limitar-se a essas três opções. Apesar de tentar promover interpretações para além do explícito acabam por retornar a isso, visto que os discentes devem identificar qual das três opções corresponde adequadamente. Não é possibilitado aos alunos uma interpretação para além do que já está materializado nas três respostas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades até intencionam uma experiência formativa. As atividades das primeiras unidades caminham para a experiência buscando a compreensão de que as palavras são a nomeação de objetos. No entanto, ao longo do ano o trabalho com o livro didático não instiga desenvolvimento em um nível superior. Observa-se que o comando das atividades nas primeiras e nas últimas unidades são semelhantes. A ação da criança é sempre de identificação.

As atividades apresentarem a resposta para que os alunos selecionem a mais pertinente. Disponibilizar tipos de respostas para que o aluno escolha expressa uma concepção formativa, na qual o aluno é visto como o que não sabe pensar por si só ou que como no caso das atividades expostas não é incentivado a pensar. De acordo com o material do professor o objetivo é que por meio das atividades constitua-se um sujeito autônomo, que saiba interpretação um texto para além do que está explícito, todavia, a materialização das atividades é contrária a isso.

Quando o processo formativo continua reiterando aquilo que o aluno já sabe, não propõe novas práticas, novos desenvolvimentos, o processo formativo é limitado a vivência. Porque a valorização é daquilo que já faz parte da vivência das crianças. Na última unidade ela continua realizando ações que já realizava na primeira.

Outro ponto é a questão do diálogo, de acordo com Vigostky (2000) a linguagem auxilia na organização do pensamento, nas atividades expostas pouco há de questões que possibilitem o diálogo. Reconhecemos que é importante a linguagem escrita nesse momento, mas por que não iniciar por questões para discussão e depois o registro escrito. Segundo Benjamin (2020) a falta do diálogo é expressão das mudanças sociais decorrentes do capitalismo. Anteriormente, as pessoas conversavam, discutiam pontos de vista, atualmente elas fazem perguntas específicas



que levem rapidamente a resposta. Percebemos essa asserção do autor nas atividades selecionadas pela falta dessa discussão que pontuamos.

A concepção formativa de Perrenoud (1999) defende o ensino de competências e habilidades e não da apropriação crítico-reflexiva dos conhecimentos formativos. Indicando que na escola a valorização será pelas competências. Conforme já exposto essa visão fundamenta a BNCC. Analisando as atividades selecionadas percebemos essa valorização das competências e habilidades, inclusive o próprio material do professor apresenta quais as habilidades da BNCC que serão trabalhadas. Consultando algumas das habilidades contempladas na unidade 1, observamos um certo distanciamento dos conhecimentos, não há menção aos conhecimentos e sim ações a serem aprendidas pelos discentes. Se o conhecimento não é o foco a experiência formativa é dificultada.

Consideramos de um modo geral que apesar das atividades propostas apresentarem aspectos importantes, elas não ampliam o desenvolvimento. O trabalho com a linguagem que deveria ser base para a comunicação é dificultado. Apesar as primeiras atividades serem importantes no início, ao longo do processo a maioria das atividades reflete uma valorização da vivência e não da experiência. A supremacia da forma sobre o conteúdo dificulta o desenvolvimento de uma linguagem formativa, o que é proposto é apenas a correspondência objeto – palavra. Esse padrão formativo é conforme Adorno (1996) o da pseudocultura, uma vez que se alinha a lógica capitalista da formação de sujeitos com competências e habilidades necessárias para o mercado de trabalho. Vale destacar que a intenção não é desqualificar o material exposto, mas promover reflexões que talvez possam instigar a pensar a organização pedagógica do livro objetivando uma formação por meio da experiência.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1947.

ADORNO, Theodor W. **Teoria da Pseudocultura**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. Paula Ramos de Oliveira. Publicado na Revista "Educação e Sociedade" n. 56, ano XVII, dezembro de 1996.

APARECIDA, Sapraki, Silvana. **O eixo oralidade no livro didático: linguagem como prática social**. 2015. Dissertação. Universidade Estadual de Maringá. 2015.



Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4179>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BENJAMIN, Walter. **Escritos sobre mito e linguagem**. Organização, apresentação e nota de Jeanne Marie Gagnebin. Tradução Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. Coleção Espírito Crítico São Paulo: Duas cidades, 2013.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. Tradução Sergio Paulo Rouanet. Obras escolhidas. 3 ed. vol. 1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. O contador de histórias considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **A arte de contar histórias**. Organização e posfácio Patrícia Lavelle. Tradução Georg Otte, Marcelo Backes, Patrícia Lavelle. Coleção Walter Benjamin. 1 ed. São Paulo: Hedra, 2018a.

BENJAMIN, Walter. Panorama imperial. In: BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única: infância berlinense: 1900**. Edição e tradução João Barrento. 1 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

BENJAMIN, Walter. Paris, a capital do século XIX. Exposé de 1935. In: BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Edição Alemã de Rolf Tiedemann. Organização da edição brasileira Willi Bolle. Colaboração na organização da edição brasileira Olgária Chain Féres Matos. Tradução do alemão Irene Aron. Tradução do francês Cleonice Paes Barreto Mourão. Revisão Técnica Patrícia de Freitas Camargo. Posfácios Willi Bolle e Olgária Chain Féres Matos. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: ADORNO, Theodor W. BENJAMIN, Walter. HABERMAS, Jurgen. HORKHEIMER, Max. **Os pensadores XLVIII. Textos escolhidos**. Seleção de Zeljko Loparié (Horkheimer, Adorno, Habermas) e Otilia B. Fiori Arantes (Benjamin e textos de Adorno sobre Estética). 1ª ed. São Paulo: Abril S.A, 1975b.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/text/ue000009.pdf>>. Acesso em: 20 maio. 2020.

EDOCENTE. Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **www.edocente.com.br**. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/pnld/2019/>. Acesso em: 18 ago. 2021.

FNDE. O Programa Nacional do Livro Didático: histórico. **www.fnde.gov.br**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico> . Acesso em: 18 ago. 2021.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; CROCHÍK, José Leon. Propostas pedagógicas em livros didáticos: reflexões sobre a pseudoformação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 234-258, 2016.

LEONTIEV, Alexis. Aparecimento da consciência humana. In: LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004a. p. 75-94.

LURIA, Alexander Romanovich. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p. 71-84.

MACIEL, Débora Amorim Gomes da Costa. e BILRO, Fabrini Katrine da Silva. O que é ensinar a oralidade? Análise de proposições didáticas apresentadas em livros destinados aos anos iniciais da educação básica. **Educ. rev.** 34. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698165712>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MANFRÉ, Ademir Henrique. Base Nacional Comum Curricular e (semi) formação: quais os dilemas para a escola atual? **Revista Espaço do Currículo (online)**. v.13, n. Especial, dez. João Pessoa, 2020. p. 935-945. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/44981/32563>. Acesso em: 01 set. 2021.

MENDES, Adelma das Neves Nunes Barros lattes. **A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental 3º a 4º ciclos: algumas reflexões**. 2005. Tese. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2005. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC\\_SP-1\\_059ba0d4e80dff76dbded0caca3681e1](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_059ba0d4e80dff76dbded0caca3681e1). Acesso em: 10 ago. 2021.

NASCIMENTO, Mateus Mariot do. **Leitura no livro didático português: linguagens possibilidades emancipadoras**. 2017. Dissertação. Universidade do Extremo Sul Catarinense. 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5618836](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5618836). Acesso em: 10 ago. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

SANTIAGO, Alessandra Cristina Santos. **A produção textual no livro didático de língua portuguesa: discutindo o ensino da linguagem**. 2015. Dissertação. 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2544738](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2544738). Acesso em: 10 ago. 2021.

TABOSA, Mariana Queiroga. **Ideários de leitura e de leitor em livros didáticos de Português (1984-2007): escolhas textuais e valorações sociais**. 2013. Tese. Universidade Federal De Minas Gerais. 2013. Disponível em:

[https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG\\_21b15ecbdcbd07ec21376aba40b17e60](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_21b15ecbdcbd07ec21376aba40b17e60). Acesso em: 10 ago. 2021.

TRINCONI, Ana. BERTIN, Terezinha. MARCHEZI, Vera. **Ápis língua portuguesa, 1º ano: ensino fundamental, anos iniciais**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

VIGOSKY, Lev Semenovich. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: VIGOSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 241-394.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. Internalização das funções psicológicas superiores. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 38-41.



**Capítulo 2**

**LUDICIDADE NO ENSINO DE MEIO AMBIENTE  
E RECICLAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

*Maria da Gloria Tavares de Lima*

## LUDICIDADE NO ENSINO DE MEIO AMBIENTE E RECICLAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

**Maria da Gloria Tavares de Lima**

*Acadêmica do 4º Período do Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia da Unopar/Pitágoras (Rio Branco-Acre). Servidora Temporária da Prefeitura Municipal de Rio Branco-Acre. Estagiária de Pedagogia na Escola SESI/Acre. E-mail: gloria.ttavares.ac@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2187-0999>.*

### Resumo

Este presente trabalho é um exercício de produção textual realizado por mim enquanto aluna do 3º Período do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Unopar/Pitágoras, Polo Rio Branco/AC, no qual falo sobre o tema ludicidade. Inicialmente, teço considerações sobre os direitos da criança e depois faço uma breve reflexão sobre a importância da ludicidade para o ensino infantil, a partir da ideia de que as crianças possuem direito a ter uma educação adequada à sua faixa etária e condição especial de desenvolvimento. Ao seguinte, objetivando responder uma situação problema proposta, crio uma Sequência Didática como sugestão para o ensino do tema Meio Ambiente e Reciclagem de uma forma lúdica, para alunos de 5 anos de idade.

**Palavras-chave:** Ludicidade. Meio Ambiente e Reciclagem. Proposta de Sequência Didática.

### Abstract

This paper is an exercise of textual production carried out by me as a student of the 3rd period of the Degree in Pedagogy of Unopar/Pitágoras, Rio Branco/AC, in which I talk about the theme of playfulness. Initially, I make considerations about the rights of the child and then reflect briefly on the importance of playfulness for early childhood education, based on the idea that children have the right to an education appropriate to their age group and special developmental condition. Next, aiming to answer a proposed problem situation, I create a Didactic Sequence as a suggestion for teaching the theme Environment and Recycling in a playful way, for 5-year-old students.

**Keywords:** Playfulness. Environment and Recycling. Proposal for a Didactic Sequence.

## INTRODUÇÃO

A ludicidade é, do latim, “ludus”, que significa brincar. Ela corresponde a jogos, brincadeiras, atividades práticas de imaginação, de fantasia, de abstração. É, sem

dúvidas, uma forma de deixar as aulas para as crianças mais atrativas, dinâmicas e interessantes. A ludicidade é muito bem vinda (apropriada) no ensino de temas sobre Meio Ambiente e Reciclagem. Ser educado sobre meio ambiente e natureza é um direito das crianças e um dever do Estado, da família e da escola.

Conforme o Art. 6º, *Caput*, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), a educação é um direito social. Por viver em sociedade, a pessoa merece ser educada, tem direito a ter acesso a processos educativos que promovam autonomia, dignidade, reflexão e profissionalização. Conforme o Art. 23 da CRFB/88, compete ao Estado brasileiro “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação” para todas as pessoas, indistintamente, sendo que as atividades de ensino infantil e fundamental, conforme Art. 30 da Carta Política, é de atribuição dos Municípios.

Sobre educação ambiental, aduz o Art. 225, VI, da CRFB/88 que é dever do Poder Público “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. Esse dever do Poder Público ele exerce por meio das escolas públicas ou delega para as escolas privadas onde estas existem. Para o ensino fundamental, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB), Lei Federal n. 9.394/1996, diz no seu Art. 32, II, que o ensino fundamental objetiva “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”, ou seja, indica ser necessária uma educação para o meio ambiente.

Sobre meio ambiente, no Brasil temos a Lei Federal n. 9.795/1999, que trata da Política Nacional de Educação Ambiental. O Art. 1º dessa Lei assevera que “Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”. Para além disso, o Art. 4º diz que são princípios da educação ambiental os seguintes:

- I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;



- VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (BRASIL, 1999).

Com base nisso tudo é que produzo a presente reflexão, o presente texto. O texto é um exercício de produção textual realizado por mim enquanto aluna do 3º Período do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Unopar/Pitágoras, Polo Rio Branco/AC, no ano de 2021, no qual falo sobre o tema ludicidade e sua relação com o ensino dos temas Meio Ambiente e Reciclagem. Inicialmente, teço considerações sobre os direitos da criança e depois faço uma breve reflexão sobre a importância da ludicidade para o ensino infantil, a partir da ideia de que as crianças possuem direito a ter uma educação adequada à sua faixa etária e condição especial de desenvolvimento. Por fim, crio uma Sequência Didática como sugestão para o ensino do tema Meio Ambiente e Reciclagem de uma forma lúdica, para alunos de 5 anos de idade.

## **DESENVOLVIMENTO**

A ludicidade é uma parte da educação infantil muito relevante para o desenvolvimento das crianças. Ela envolve não somente um conjunto de jogos, brincadeiras, mas sim um mesclo de várias perspectivas relacionadas ao bem-estar das crianças, à interação delas com elas mesmas, com os professores e com seus colegas de aula. De forma natural, as crianças acreditam viver num mundo lúdico, possuem fantasias, sonhos e desejos relacionados a mundos encantados, a contos de fadas, a super-heróis etc. A ludicidade é a primeira forma de identificação com alguma identidade por parte da criança.

A presença da ludicidade em sua vida é um direito da criança. Ela enxerga o mundo de uma forma diferente, mais inocente e lúdica. Os pais, familiares e professores(as) tem de valorizar e fomentar aspectos relacionados a essa visão de mundo, a fim de não causar frustrações nas crianças. As crianças, conforme a LDB e a BNCC (2018), têm direito a conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Para que isso ocorra, a ludicidade é fundamental. A ludicidade é uma das principais formas de incentivar a criatividade infantil.

Após ler o texto “A ludicidade na educação infantil: aprendizagem e desenvolvimento”, de Carliani Carmo, Elaine Veiga, Rosana Cintra e Sarah Lima, de 2017, publicado na Revista Educere, pude compreender que desde 13 de junho de 1990, com a publicação da Lei Federal n. 8.069, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a criança deixou de ser vista apenas como propriedade dos responsáveis, para ter seus direitos assegurados como qualquer outra pessoa.

Anteriormente, o direito à matrícula na educação infantil era dos pais, que trabalhavam e precisavam de um lugar para deixar seus filhos enquanto estavam no trabalho. Hoje, o direito à matrícula na educação infantil é da criança independentemente de os pais trabalharem fora ou não, ou seja, a educação infantil é um direito da criança e não dos pais. Portanto, a criança por si própria já é detentora de seus direitos, cabendo aos responsáveis por ela até a maior idade assegurar tais direitos, como a saúde, a educação, a alimentação, o lazer, a profissionalização, a cultura, a dignidade, o respeito, a liberdade, a vivência familiar e comunitária, entre outros direitos, conforme o Art. 227 da CRFB/1988.

Nesse contexto, podemos entender que a ludicidade também é um direito da criança, pois o lúdico permite à criança expressar-se livremente, ou seja, exercer seu direito à liberdade, possibilitando compreensões sobre seus direitos e deveres, além de facilitar as aprendizagens, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, e facilitar os processos de socialização e construção do conhecimento. A ludicidade é uma experiência na qual o indivíduo passa por uma ação de conhecimento de si e do outro e é também uma vivência de plenitude, prazer e sentimento alcançada a partir das atividades lúdicas.

Assim, a ludicidade proporciona à criança a possibilidade de aprender de forma prazerosa, construir sua imaginação, aprender a distinguir o real do imaginário e além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo e motor, contribui com o desenvolvimento de competências interativas, possibilitando que a criança se torne mais espontânea. Ela envolve momentos de percepção, ressignificação, expressividade, fantasia, imaginação e realidade. No entanto, a ludicidade não se restringe apenas às brincadeiras, mas a qualquer atividade que proporcione momentos de prazer, envolvimento, integração, entretenimento entre outros.

As atividades lúdicas nunca devem ser impostas, as crianças devem ser atraídas por elas, estimuladas a querer participar, ou seja, a partir do momento que a ludicidade é imposta perde sua principal característica, a liberdade de escolha.

Portanto, na atividade lúdica a criança deve se sentir livre para manifestar-se, seja através de movimentos ou de sentimentos, pois o lúdico mexe tanto com o físico quanto com o emocional da criança.

Abordar a questão da ludicidade é mais complexo do que parece, porque muitas vezes ela é vista apenas como um conjunto de brincadeiras para a criança passar o tempo, mas, como já dito antes, a ludicidade não se limita apenas a brincadeiras da infância, mas é toda atividade que proporcione momentos de liberdade e prazer acompanhados de aprendizagens. Na ludicidade, alcançar um resultado final não é o principal, mas sim as experiências adquiridas e vivenciadas ao longo do processo, vivências essas que possibilitam momentos de socialização com outras crianças e com adultos, além de proporcionar momentos de relação com a cultura e as práticas sociais.

Como proposta de reflexão concreta sobre a importância da ludicidade para o ensino infantil, me foi proposta, como aluna do/no 3º Período do Curso de Pedagogia da Unopar/Pitágoras (Rio Branco/Acre), em 2021, a atividade de resolver uma situação problema, elaborando uma sequência didática que proponha o ensino de algum tema infantil por meio de práticas lúdicas. Nessa direção, escolhi o ensino de meio ambiente e reciclagem e esboço a seguir a referida sequência didática baseada em Anjos (2020):

### Quadro 01 - Proposta de uma sequência didática

<b>Tema:</b> Meio Ambiente e Reciclagem		<b>Tempo previsto:</b> 4h	
<b>Agrupamento etário ou turma:</b> 5 anos de idade			
<b>Apresentação da sequência:</b> A presente sequência didática objetiva promover nos alunos de 5 anos de idade um senso sobre a importância do Meio Ambiente e da Reciclagem para a humanidade. Proponho ensinar os alunos a recolherem garrafas Pet, higienizarem, construir bonecos e produzirem um minipalco para encenar uma peça teatral, manuseando os bonecos, sendo tal peça sobre a relevância da reciclagem para o meio ambiente. Pedagogicamente, observa-se a construção de saberes sobre preservação ambiental e reciclagem de uma forma lúdica e atrelada às artes cênicas/teatrais. Além disso, a atividade proposta é relacionada ao campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimento”, pois as crianças na atividade estarão fazendo atividades físicas, psicomotoras e gestos de encenação teatral.			
<b>Desenvolvimento da sequência:</b> A sequência se dará conforme os passos a seguir:			
<b>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento</b>	<b>Campos de experiência</b>	<b>Desenvolvimento</b>	<b>Recursos</b>
Ampliar as relações interpessoais,	O Eu, o Outro e o Nós	<b>Plano 1</b> Atividade 1: Os alunos irão recolher garrafas PETs dentro da escola e na vizinhança também; Atividade 2: Com muito cuidado, os estudantes irão ajudar a professora e a equipe	Garrafas PET; tesoura sem ponta; água; sabão; panos

desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.		de apoio a lavar e secar as garrafas PET's Atividade 3: Os alunos irão recortar papéis com figuras e desenhos, para futuramente fazerem os olhos, sobrancelhas, nariz, boca e outras partes dos bonecos. Além disso, irão separar palitos para fazerem os braços e as pernas.	secos; cartolina; tampas de garrafas; botões de roupas; massinhas; pincel; lápis etc.
Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.	Corpo, gestos e movimentos	<b>Plano 2</b> Atividade 1: Os alunos irão desenhar os tipos de bonecos que irão querer construir com os PETs Atividade 2: Os alunos iram confeccionar os bonecos, que terão como corpo as garrafas PET. Atividade 3: Os alunos irão construir, com papelão, o mini-palco em que será apresentada a peça teatral com os bonecos de PET.	Garrafas PET, papelão, cola, tinta à água, botões de roupa, palitos; cartolinas, barbantes etc.
Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.	Corpo, gestos e movimentos	<b>Plano 3</b> Atividade 1: As crianças criarão, juntas com a professora, uma história, com pelo menos 4 personagens, sobre a preservação do meio ambiente e a reciclagem. Atividade 2: Após terem a história (o roteiro) definido, as crianças escolherão seus papéis na peça teatral. Todas as crianças participarão. Haverá os manipuladores dos bonecos, que terão falas, haverá o diretor, o contra-regra, os assessores, enfim. Após, as crianças ensaiarão a peça com a ajuda da professora. Atividade 3: Neste momento, será apresentada a peça teatral em si. Será no pátio da escola, com a presença de toda a comunidade escolar e dos pais dos estudantes.	Serão utilizados os bonecos feitos; TNT para roupas dos estudantes, o palco construído, cadeiras, mesas e equipamento de iluminação da escola.

Fonte: Autora (2021).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de produção textual minha enquanto aluna de Pedagogia da Unopar/Pitágoras foi de grande relevância para que eu produzisse reflexões sobre os temas com os quais tive contato nas disciplinas no segundo período, quais sejam: Aprendizagem da Matemática; Fundamentos, Organização e Metodologia da Educação Infantil e Ensino Médio; Corpo e Movimento; Educação de Jovens e Adultos; Ludicidade e Educação; Práticas Pedagógicas em Pedagogia: Condições de Aprendizagem na Educação Infantil; e Letramentos e Alfabetização.

Objetivei promover uma reflexão interdisciplinar sobre a necessidade de o professor do ensino infantil valorizar a ludicidade em suas ações. As crianças devem exercer seus aprendizados a partir de contextos e perspectivas relacionados à sua fase de desenvolvimento. Por isso, devido as crianças verem o mundo de uma forma lúdica, é necessário que a escola valorize atividades que as façam brincar, interagir, se comunicar, se relacionar com os colegas, conhecer o mundo, entre outras coisas. A criança não pode ser tratada como um adulto. Ela tem o direito de aprender seus saberes sem deixar de ser criança, de divertir-se, de sonhar, de encantar-se com a vida. Aprender sobre Meio Ambiente e Reciclagem pode ser, nesse contexto, prazeroso.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, Ana Maura dos. Organização do trabalho pedagógico na educação infantil: desafios e possibilidades no trabalho com sequências didáticas, **Revista Educação Pública**, 2020, n.p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. **Lei de Bases e Diretrizes da Educação do Brasil (LDB), Lei Federal n. 9.394/1996**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. **Lei da Política Nacional de Educação Ambiental, Lei Federal n. 9.795/1999**. Brasília: Presidência da República, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm). Acesso em: 23 mar. 2022.

CARMO, Carliani Portela do, *et. al.* A ludicidade na educação infantil: aprendizagem e desenvolvimento, **Revista Educere**, 2017, n.p.





**Capítulo 3**  
**A ARTE COMO POSSIBILIDADE DE  
FORMAÇÃO HUMANA: FORMAÇÃO DE  
PROFESSOR E ASPECTOS DO ENSINO DA  
ARTE**

*Anelita Maluf Caetano Silva*  
*Elizabeth Gottschalg Raimann*

## A ARTE COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO HUMANA: FORMAÇÃO DE PROFESSOR E ASPECTOS DO ENSINO DA ARTE

**Anelita Maluf Caetano Silva**

*Universidade Federal de Jataí/ anelitamaluf@gmail.com*

**Elizabeth Gottschalg Raimann**

*universidade Federal de Jataí/elizabeth\_raimann@ufj.edu.br*

### **Resumo**

O artigo tem por objetivo problematizar, a partir de pesquisa bibliográfica, a arte como possibilidade de formação humana e de inclusão social no contexto educacional atual. As políticas educacionais têm servido aos interesses neoliberais, que fortalecem a ideia de uma escola eficiente e eficaz, atendendo com competência as novas exigências do mercado de trabalho. Neste cenário, a escola, espaço que deveria ser uma instituição social para assegurar os direitos e saberes de uma sociedade, passa a ser um espaço marcado pela desigualdade social. A arte na educação é um vasto campo do saber e que pode influenciar na invenção, inovação, tecnologia e novas ideias, possibilita o acesso à cultura, daqueles excluídos socialmente e economicamente. Por outro lado, os limites dessas possibilidades da escola pública para a formação humana, tendo na arte um elemento de inclusão, estão justamente nas próprias políticas educacionais que impõem matrizes de habilidades e competências, reforçando o ideário tecnicista, a formação de mão de obra para atender as demandas da sociedade cada vez mais tecnológica e excludente.

**Palavras-chave:** Educação. Arte. Formação humana.

### **Introdução**

Nos discursos sobre educação, é presente a abordagem de emancipação do sujeito, a formação de um cidadão crítico e autônomo. Entretanto, nem sempre o real significado é apreendido ou almejado dentro da escola. Uma vez que, as políticas educacionais têm atendido aos interesses das políticas neoliberais, em que, a formação humana, possivelmente, não é contemplada em detrimento de uma formação para o trabalho, que atenda as exigências mercadológicas.

Como se não bastasse, o Estado, com o discurso em diminuir as desigualdades, insere no sistema educacional, a capacitação para o mercado de

trabalho, ou seja, garantir emprego por meio da educação.

Assim, as mudanças interferem diretamente no sistema educacional, exigindo cada vez mais ajustes, por meio das políticas públicas, para atender as exigências do capital, influenciando diretamente a vida social, ampliando a assim, a desigualdade social, cultural e educacional.

Desse modo, podemos observar de forma explícita, as consequências dessas políticas na educação, visto que, a globalização provocou mudanças de comportamentos na sociedade. Segundo Ianni (2010), ao tratar das teorias da globalização, este se utiliza de metáforas como aldeia global, fábrica global, dentre outras. Significa dizer que haverá implicações em textos científicos, filosóficos e artísticos, além de afetar a própria economia local e global. Para Ianni (2010, p.17), a aldeia global traz a idéia de “comunidade mundial, mundo sem fronteiras, shopping Center global, Disneylândia universal” e a fábrica global, por sua vez, “sugere uma transformação quantitativa e qualitativa do capitalismo, além das fronteiras [...] toda economia nacional, seja o que for, torna-se província da economia global” (2010, p.18). Nesse sentido, de forma contraditória, a globalização se expande e se apropria das diferentes formas de organização das forças produtivas: produção material e espiritual. Redimensiona-se o tempo e o espaço, pois há uma oferta de mão de obra inesgotável em todos os países, as tecnologias favorecem as comunicações e informações, ultrapassando barreiras e fronteiras, ampliam-se os mercados produtores e consumidores.

Esta realidade afetará igualmente a própria gestão do Estado, pois este, adequando-se à política econômica internacional, adota o neoliberalismo, cujo princípio é o menor investimento nas questões sociais em detrimento de uma maior atuação no mercado. Sua gestão passa a ter referência à iniciativa privada, pautada na eficiência, eficácia e produtividade, com metas estipuladas e alcançadas, sendo a qualidade medida por índices nacionais e internacionais. O Estado capitalista tem a ingerência do mercado empresarial e busca atender os interesses das organizações multilaterais, como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Neste contexto, as políticas sociais e a educação, em específico, de bem social passam a ser compreendidas como bem de consumo. A educação proposta pelo Estado, presente nas diretrizes curriculares nacionais, desenvolvidas ao longo das últimas décadas, trazem em seu bojo uma formação adequada às necessidades da

globalização, com habilidades e competências para desenvolverem os quatro pilares da educação, conforme direcionava o Relatório Delors, na metade da década de 1990. Relatório originado da então Conferência Mundial Educação para Todos, em Jomtien. De lá para cá, as Necessidades Básicas de Aprendizagem, propostas pela UNESCO aos países signatários da declaração mundial decorrente desta conferência, tomaram como parâmetros o aprender a aprender. Reduziu-se a formação humana integral para a formação para o trabalho, ou seja, a cidadania proposta passa a ser cidadania para o consumo e não para a emancipação.

Diante disso, é essencial a busca de uma fundamentação para se compreender o conceito de emancipação, bem como compreender o papel do ensino da arte, já que, ela se faz presente na realidade da escola, seja através da literatura, da comunicação oral, da música, dos filmes, na alfabetização<sup>1</sup> em que a arte coopera, para que as crianças possam diferenciar a forma das letras, possibilitando relacioná-las aos diferentes textos. Desta forma, a arte deveria se fazer presente no dia a dia da criança, influenciando assim, o processo de formação.

De forma ampla, o ensino da arte, nas escolas, mesmo com os avanços amparados pela legislação como a Lei 13.278/2016<sup>2</sup>, que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica, ainda não tem recebido seu real valor dentro das atividades pedagógicas nos espaços escolares, ou seja, não tem sido valorizado como as outras disciplinas tidas como mais importantes e ou tradicionais, como matemática e língua portuguesa. Isso ocorre justamente devido à racionalidade técnica presente no aprender a aprender, como denuncia Duarte (2001) em seu artigo “As pedagogias do aprender a aprender: e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento”.

Visto que as políticas educacionais, com a implantação do capitalismo, configuraram-se ao atendimento aos interesses de uma minoria detentora do poder econômico, influenciando diretamente a vida social, ampliando a assim, a desigualdade social e educacional.

Assim, o interesse em desenvolver a pesquisa **A arte como possibilidade de**

---

<sup>1</sup> [http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursos-concursos/promocao/efap/ensino\\_arte\\_ciclo1.pdf](http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursos-concursos/promocao/efap/ensino_arte_ciclo1.pdf) Acessado em 16 mar 2022

<sup>2</sup> Fonte: Agência Senado. <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/05/03/lei-inclui-artes-visuais-danca-musica-e-teatro-no-curriculo-da-educacao-basica> Acessado em 16 mar 2022

**formação humana e de inclusão social no contexto educacional** justificou-se pela necessidade em compreendermos por que ainda é difícil reconhecer a importância do ensino de arte e ainda investigar a formação do professor que trabalha na disciplina de arte em escolas públicas na cidade de Jataí-GO.

Segundo Saviani (2018, p.25),

do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais.

A tese é a de que as políticas educacionais, regidas pelos ditames neoliberais, configuraram-se para o atendimento dos interesses de uma minoria detentora do poder econômico e, nesse sentido, influenciam diretamente a vida social, ampliando assim as desigualdades, tanto social quanto educacional. Por outro lado, não podemos deixar de lembrar que, nessa mesma sociedade capitalista, há um outro projeto de educação que disputa aquele que objetiva a formação humana e não apenas para o mercado de trabalho.

Nesta situação, a escola apresenta a sua contradição, tanto pode ser um espaço de formação do cidadão como pode ser de reprodução da sociedade vigente. Partindo do pressuposto da formação humana cidadã, a arte e o ensino de arte no espaço educacional pode ser um campo de possibilidades, pois de acordo com Barbosa (2001, p.2),

a arte na educação afeta a invenção, inovação e difusão de novas ideias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovado e inovador. Estarão estes senhores e senhoras interessados em inovar suas instituições? Estarão interessados em educar o povo? Poucos governantes o estão. Em geral a ideia é que povo educado atrapalha porque aprende a pensar, a analisar, a julgar. Fica mais difícil manipular um povo pensante.

Ana Mae Barbosa, pesquisadora e professora titular aposentada da Universidade de São Paulo (USP), atuando no Doutorado em Ensino e Aprendizagem de Arte, enxergou nas artes a oportunidade de aprender e educar, pois segundo a autora, a Arte contribui no desenvolvimento de outras áreas do conhecimento, como capacidade de interpretação, criatividade, inteligência racional, habilidades motoras, e ainda aspectos afetivos e emocionais.

Assim, pensar a arte como possibilidade de formação humana e de inclusão social no contexto educacional, justifica-se pertinente, analisar e compreender por meio de pesquisa bibliográfica o ensino da arte na escola pública, como oportunidade de inclusão social.

### **A arte no contexto educacional**

Ao longo do processo histórico da arte na escola, observamos que este ensino já foi considerado como técnica, atividade educativa, matéria, disciplina, contudo o seu distanciamento entre teoria e prática, legislação e efetivação, valorização e desvalorização por muitos que compõem os interlocutores da educação escolar, ainda é visto como um ofício da classe burguesa, excluindo grande parte dos alunos da escola pública da possibilidade de ser sujeito de sua história, através da produção artística, seja por meio do desenho, pintura, música, teatro, literatura, e demais possibilidades de expressão e comunicação.

Conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9.394/96 que estabelece no Artigo 26 § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos, entretanto, mesmo com os avanços em relação às propostas deste ensino, ainda é possível percebermos professor atuando com a disciplina de arte sem formação adequada e/ou com formação acadêmica fora da área do ensino de arte.

Nesta temática: educação, ensino de arte e formação de professor que atua com a disciplina arte, não se pode deixar de contemplar a necessidade em apresentar no desenrolar das atividades como o professor pode aprimorar sua atuação. Para Ferraz e Fusari (2010, p. 52)

ao mesmo tempo, é preciso desmistificar a ideia de que é impossível atualizar-se porque certas localidades se apresentam com poucos meios culturais ou estão desprovidas de aparatos tecnológicos. Uma das principais indicações para esse aprimoramento é a atualização de leituras. Os acervos de bibliotecas regionais e das universidades contam com publicações de textos e periódicos de arte e ensino. Tais publicações podem orientar o aprofundamento na área.

Neste cenário, pensando na escola pública, entendemos que a educação escolar hoje representa um grande desafio, porque a forma como são organizadas e



pensadas as políticas educacionais não tem garantido de fato a inclusão dos alunos, principalmente os da classe trabalhadora. A desigualdade é nítida no desempenho dos alunos, e na ascensão social e cultural após passarem pela escola.

Tais políticas, à medida que são propostas e efetivadas, distanciam ainda mais a escola de suas reais funções, que é a da promoção humana na construção do conhecimento.

Saviani (2008, p. 22) apresenta que,

a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sobre o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

Assim, o autor nos apresenta as especificidades da educação, a singularidade individual. A escola deveria ser o resultado de um conjunto de experiências acumuladas, do trabalho de muitas pessoas, espaço este de interação social, cultural e econômica.

Para Vigotski (2014, p. 3) “é justamente a atividade criadora humana que faz do homem um ser que se projeta para o futuro, um ser que cria e modifica o seu presente.”

Dessa forma, o ambiente educacional pode transformar-se em rico espaço de ação artístico-cultural, democratizando a arte e a cultura, pois acreditamos que a escola seja uma das instituições sociais mais importantes, visto que é na escola que a criança dará continuidade ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

### **Formação pedagógica para o ensino da arte**

As artes estão presentes no nosso dia a dia, pois uma obra de arte não é apenas objeto de apreciação estética, mas também é fruto de uma experiência de vida desvelada pelo processo de criação do artista, que utiliza sua imaginação e criatividade para inventar e expressar sentimentos, manifestando através de diferentes formas de entender a vida, tais como: o sentir, o fazer, o tocar, tudo se transformando em arte.

A saber, Ana Mae Barbosa desenvolveu um método de ensinar por meio da arte, conhecido como Abordagem Triangular, que se sustenta em três pilares: conhecer a história, o próprio fazer artístico, e saber apreciar uma obra de arte. Sua potência está na relação entre a tríade que permite reordenação da prática docente.

Segundo a autora, “[...] trata-se de uma abordagem flexível. Exige mudanças frente ao contexto e enfatiza o contexto” (Barbosa, 2010: 10).

Assim, de acordo com Ferraz e Fusari (2010, p. 22),

para compreendermos e assumirmos melhor as nossas responsabilidades como professores de Arte, é importante saber como a arte vem sendo ensinada, suas relações com a educação escolar e com o processo histórico-social. A partir dessas noções poderemos nos reconhecer na construção histórica, esclarecendo como estamos atuando e como queremos construir essa nossa história.

Desse modo, é importante compreender como tem sido desenvolvido o ensino da arte e sua relação com o processo histórico-social, e ainda cultural nos espaços escolares. Já que, Ana Mae fala sobre a falta de conhecimento teórico acadêmico dos professores e do perigo da utilização de posturas pedagógicas rígidas ou livres demais, sem nenhum embasamento teórico suficiente para sua práxis.

Dado que, o professor com formação pedagógica para o ensino da arte, formação pessoal com vivências em arte e cultura possivelmente será capaz de desenvolver a capacidade criadora dos alunos através da arte na escola pública.

E ainda, as proposições sobre como se deve ensinar arte na contemporaneidade, o quê e o porquê se deve ensinar, torna-se completamente arcaico, se o professor não estiver preparado ou formado para o desempenho dessas funções.

Concordamos com as autoras, Barbosa (2010) e Ferraz e Fussari (2010), que o sucesso do processo transformador no ensino da arte depende de um professor, cuja prática teórica do saber e do fazer artístico deve estar conectada a uma concepção de arte e propostas metodológicas que sejam consistentes e coerentes com o que se pretende formar. O professor de Arte precisa ser um facilitador na construção do conhecimento como bem cultural, pois aprender Arte implica desafios para quem aprende e para quem ensina.

Segundo Barbosa (2008, p. 99), a meta desse ensino é desenvolver nos jovens a disposição de apreciar a excelência nas artes em função da experiência

maior que a Arte é capaz de proporcionar.

Portanto, o objetivo do ensino da Arte é propiciar a capacidade de criação e produção bem como o aprendizado estético, nas linguagens artísticas definidas nas Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Parte-se do princípio de que, na contemporaneidade, a comunicação e expressão são essenciais, pois o aluno, por meio delas, expande seu conhecimento, desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação.

Entretanto, é fundamental que o professor de arte, enquanto facilitador do processo de apreender, introduza o aluno no ato de querer dar significação às imagens que fazem parte do seu mundo, podendo desta forma, comentar, argumentar e participar de maneira crítica frente às manifestações artísticas.

E ainda, no interior dos espaços da escola, mais precisamente no “chão da escola”, como as paredes, portas, janelas, muros, corredores, e ainda, nos espaços externos como jardins, poderão ser utilizados como suporte de produção artística e cultural, não apenas para mostra dos trabalhos, mas também para a utilização no desenvolvimento das ações.

Neste contexto, os espaços educacionais podem contribuir com o desenvolvimento cognitivo, social, psicomotor e afetivo, portanto, desenvolver ações de intervenção da arte na escola pública, visto que, o ensino da arte proporciona ao aluno a descoberta do ato criativo, aguça sua imaginação e a possibilidade de expressar pensamentos e sentimentos através de manifestações artísticas, que envolvem, não apenas as artes visuais, mas sua produção textual através de atividades de leitura e escrita, sua comunicação oral.

Além disso, “A Abordagem Triangular”, proposta por Ana Mae Barbosa (2010) admite que, para o ensino das Artes Visuais, você tem que fazer, ler a obra de arte ou a imagem, interpretar criticamente até, e contextualizar o que você faz e o que você vê, desta forma essa contextualização é uma porta aberta para a atuação de outras disciplinas, como promover cinema como Arte na escola, atividades de fotografia documental trabalhando a perspectiva do olhar crítico e criativo frente às questões de cunho ambiental, social e cultural, produções de vídeos envolvendo tecnologia e arte digital.

Visto que, de acordo com Barbosa (1998, p. 38), qualquer conteúdo, de qualquer natureza visual e estética, pode ser explorado, interpretado e operacionalizado por meio da Abordagem Triangular, essa proposta, tem

características construtivista, interacionista, dialogal e multiculturalista, e ainda articula Arte como expressão e cultura na sala de aula.

Portanto, a Arte como possibilidade de formação humana e de inclusão social no contexto educacional, em sua prática, nos espaços escolares, mais especificamente na escola pública, envolve o exercício cultural de ver, interpretar, fazer e apreciar, representando o que vive e sente com originalidade e liberdade, pois a arte não possui uma única definição, mas podemos defini-la como uma forma de expressão e comunicação do homem, como patrimônio comum a ser apropriada por todos, dando oportunidade a uma parcela da sociedade carente a atividades artísticas e culturais.

### **Desigualdade social e dificuldade de acesso à arte nos espaços escolares.**

A desigualdade social é consequência de uma sociedade capitalista, de políticas públicas voltadas aos interesses de uma minoria detentora do poder econômico. Desta forma, as políticas públicas educacionais são pensadas e efetivadas, de acordo com as políticas neoliberais comprometidas com o lucro e não com a formação dos alunos ao passarem pela escola.

Neste cenário, Libâneo (2017, p. 17) afirma,

uma coisa é certa: as escolas estão aí, é nela que estão matriculados os filhos das camadas médias e pobres da população, e é questão de justiça que elas atendam, do melhor modo possível, aos direitos de todos a uma educação de boa qualidade, apta a preparar os alunos para a empregabilidade, para participar da vida política e cultural, para desenvolver capacidade reflexiva para atuar e transformar a realidade social.

Portanto a escola, que deveria ser uma instituição social para assegurar os direitos e saberes de “uma sociedade”, passa a ser um espaço que amplia as desigualdades educacionais, e consequentemente as desigualdades sociais, pois conforme Arroyo (2010), o problema está nos desiguais, ou seja, a forma como são vistos os “diferentes” dentro de nossa sociedade, o que está arraigada na cultura da política brasileira, uma vez que a desigualdade social é elemento presente no cotidiano da sociedade brasileira.

Dialogando com Saviani (2013) do ponto de vista da educação, contribuir na promoção e formação do homem significa torná-lo cada vez mais capaz de conhecer

para intervir, ampliando sua capacidade de comunicação, liberdade e colaboração entre os homens.

Desse modo, é importante compreender como tem sido desenvolvido o ensino da arte e sua relação com o processo histórico-social, e ainda cultural nos espaços escolares.

Conforme destaca Feldmann (2009, p.71),

a tarefa da escola é trabalhar com as relações interpessoais, pedagógicas e institucionais. Na escola há o existir, a existência humana. Não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos na prática social da qual a escola faz parte, humanizando-nos uns aos outros. Esse processo histórico e social chama-se educação, corporificada na relação entre teoria e prática. Nesta perspectiva, formação continuada de professores, articulada aos fazeres na e da escola, além de uma formação compartilhada, é também uma autoformação, uma vez que os professores reelaboram os seus saberes em experiências cotidianamente vivenciadas.

Uma vez que, o professor com formação pedagógica para o ensino da arte, formação pessoal com vivências em arte e cultura, ainda, possivelmente será capaz em desenvolver a capacidade criadora dos alunos através da arte na escola pública.

Entretanto, para Barbosa (2010, p. 249), o ensino de arte, apesar da conquista de sua inserção como disciplina obrigatória no currículo escolar, não garante sua qualidade, uma vez que os professores, em sua maioria, não tiveram acesso a essa área de conhecimento durante toda a sua formação escolar.

De acordo com Barbosa (2010), a dificuldade de acesso à arte nos espaços escolares, perpassa pela formação do professor que atua com a Arte. Sendo assim, neste cenário, cabe ao professor de qualquer outra área do conhecimento desenvolver o ensino da arte nas escolas.

Segundo Barbosa (2010), a arte da forma como ela é desenvolvida na *práxis* contribui no desenvolvimento de outras áreas do conhecimento, tendo com estruturante a proposta triangular a contextualização, a apreciação e a produção, ou seja, na busca de um conhecimento crítico tanto por parte do aluno, mas também do professor.

Feldmann (2009), por sua vez, apresenta pesquisas e estudos em relação à formação de professores e sua prática na escola brasileira, articulando experiências e saberes, conhecimento teórico na busca em apreender o fenômeno educativo.

Ferraz e Fussari (2010, p. 68) nos dizem que,

as produções artísticas presentes nas culturas das diversas sociedades humanas fazem parte direta e indiretamente da vida dos estudantes. Por isso, os aspectos artísticos e estéticos dessas culturas, em sua gama de elaborações históricas e contemporâneas, deverão mobilizar as escolas dos conteúdos escolares de arte.

Então, através dos saberes e fazeres que fazem parte da cultura do estudante, a escola poderá potencializar o fazer artístico, apreciação estética, a sensibilidade, a curiosidade, debate de ideias, de se colocar no lugar do outro, imaginar, produzir, nem sempre por palavras conseguimos expressar o que sentimos ou o que precisamos.

Ainda segundo Barbosa (2001, p. 5),

não é possível o desenvolvimento de uma cultura sem o desenvolvimento das suas formas artísticas. Não é possível uma educação intelectual, forma ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracteriza a arte.

Compreende-se que as melhores práticas são aquelas que promovem a construção do saber, conduzem ao processo de pesquisa e a criatividade, respeitando as diferenças culturais, já que cada aluno carrega sua história cultural e social.

O contato com os bens culturais permite acesso a uma cultura coletiva, e se constitui em um processo dinâmico, pois acaba por potencializar a reflexão crítica e em fazeres diversos que se apresenta no convívio.

Segundo Vigotski (2014, p. 2),

no entanto, a imaginação como fundamento de toda a atividade criadora manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e tecnológica. Nesse sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o universo cultural, ao contrário do universo natural, é produto da imaginação e criação humana.

Assim, influências culturais são fatores de aprendizagem em arte, portanto, a relação entre cultura e aprendizagem ocorre nesse processo de interação com o outro.

Por sua vez, Freire (2013, p.31), argumenta:

por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela- saberes socialmente



construídos na prática comunitária -, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Desta maneira ao desenvolver a percepção e imaginação do educando, por meio da arte, muito provavelmente a educação servirá para efetivar o acesso à arte e à cultura, daqueles excluídos socialmente e economicamente.

É necessário, portanto, que a escola oportunize atividades, considerando o contexto social e cultural, já que a arte pode ser o caminho para a formação humana, para o fazer e o fruir, conforme o apresenta Barbosa (2001), evidenciado o desafio do professor que atua com Arte em compreender que deve propiciar, no espaço educacional, a apropriação do fazer artístico enquanto ser humano promotor de cultura, construtor de histórias.

De acordo com Barbosa (2001, p.5), “sabemos que arte não é apenas socialmente desejável, mas socialmente necessária”. Visto que as vertiginosas evoluções socioculturais e tecnológicas do mundo atual geram incessantes mudanças nas organizações e no pensamento humano e revelam um novo universo no cotidiano das pessoas, exigindo criatividade e inovação na construção do conhecimento.

A partir de experiências compartilhadas entre os colegas, os alunos poderão adquirir novos conhecimentos e ainda ter acesso a diversas culturas, o que poderá contribuir para o aperfeiçoamento de sua linguagem, gerando novas possibilidades de aceitação frente aos desafios.

Defendendo que a arte possa contribuir para uma formação de um aluno livre e autônomo, com capacidade criadora e criticidade, compreendemos que ela possa também minimizar a exclusão social e cultural, na concretização de uma escola pública na contramão das influências de interesses neoliberais. Por certo a arte é um poderoso instrumento de intervenção social que pode mudar vidas de crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco, pode transportá-las para um futuro seguro e de esperança, e romper com os limites da exclusão educacional, social e cultural.

Por outro lado, os limites dessas possibilidades da escola pública para a formação humana, tendo na arte um elemento de inclusão, estão justamente nas próprias políticas educacionais que impõem matrizes de habilidades e competências, reforçando o ideário tecnicista, a formação de mão de obra para atender as demandas da sociedade cada vez mais tecnológica e excludente.

## Considerações finais

Objetivamos aqui problematizar a arte como possibilidade de formação humana e inclusão social no contexto educacional. Defendemos que o ensino da arte na escola pública é a oportunidade de aprender e educar, contribuindo assim no desenvolvimento de outras áreas do conhecimento, como capacidade de interpretação, criatividade, inteligência racional, habilidades motoras, e ainda aspectos afetivos e emocionais. Para isso é importante uma formação pedagógica para o ensino da arte, formação pessoal com vivências em arte e cultura, possibilitando desenvolver a capacidade criadora dos alunos através da arte na escola pública.

A arte é um poderoso instrumento de intervenção social que pode mudar vidas de crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco, pode transportá-las para um futuro seguro e de esperança, e romper com os limites da exclusão educacional, social e cultural.

No entanto, a escola pública tem seus limites e precisamos vê-la como um espaço de contradição. Isso significa compreender que a formação humana para a cidadania não se dará de forma tranqüila, sem lutas e embates, incluindo aí o ensino não apenas de arte, mas conhecimentos científicos. As políticas educacionais, ancoradas nos princípios neoliberais, têm buscado implementar uma base curricular nos pressupostos das habilidades e competências, abarcando não apenas a formação de alunos, mas incluindo a formação de professores. Nesse sentido, tem-se aí uma educação tecnicista ao invés de uma formação humana cidadã.

## Referências

ARROYO, Miguel G. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1075-1432, 2010. <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17>

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 4ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2001.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). **Abordagem triangular no ensino das artes visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-Educação: leitura no subsolo**. 4ª ed.

São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **Ana Mae Barbosa e a educação por meio da arte.**

Publicado em 26 de novembro de 2018, por Ingrid Matuoka. Fonte:

<https://educacaointegral.org.br/reportagens/ana-mae-barbosa-e-educacao-por-meio-da-arte/> Acessado em 16 de mar 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, v. 134, n. 248, p. 27.833-42, dez. 1996. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 24 de julho de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC / SEF, 1997.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 24 de julho de 2019

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender”: e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n.18.Set/Out/Nov/Dez 2001.

FELDMANN, Marina Gaziela. **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade.** São Paulo: Editora Senac, 2009.

FUSARI, Maria F. de R, FERRAZ; Maria H. C. de T. **Arte na educação escolar.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização.** 16ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação Continuada. In: **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** 6ª ed. rev. ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2017, p.185-193

SAVIANI, Dermeval. **Educação do senso comum à consciência filosófica.** 19ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 10ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

**Capítulo 4**  
**A CRÍTICA À ESCOLA NOVA EM DERMEVAL  
SAVIANI: UM BREVE OLHAR PARA ANÍSIO  
TEIXEIRA**

*Etienne Henrique Brasão Martins  
Poliana Hreczynski Ribeiro  
Luana Graziela da Cunha Campos*

## A CRÍTICA À ESCOLA NOVA EM DERMEVAL SAVIANI: UM BREVE OLHAR PARA ANÍSIO TEIXEIRA

**Etienne Henrique Brasão Martins**

*Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) na Universidade Estadual de Maringá (UEM), ettibrasao@gmail.com*

**Poliana Hreczynski Ribeiro**

*Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) na Universidade Estadual de Maringá (UEM), pollyannahre@hotmail.com*

**Luana Graziela da Cunha Campos**

*Responsável tutora/mediadora UNIPAR, Mestre em Educação pela na Universidade Estadual de Maringá (UEM), luanagraziela97@outlook.com.*

**Resumo:** Dentro de diversos debates os quais envolvem a história da educação e as teorias pedagógicas, uma questão destaca-se: De que forma os ideais anisianos se inserem na crítica de Saviani à Escola nova? De maneira a responder tal questionamento, objetivou-se com esse artigo compreender como se inserem os ideais anisianos na crítica de Saviani à Escola Nova. Para isso, contou-se com a pesquisa bibliográfica proposta por Gil (2002a; 2016b), em que se analisou duas obras centrais: Escola e Democracia de Dermeval Saviani (2012) e Pequena introdução à filosofia da educação: escola progressiva ou transformação da escola de Anísio Teixeira (1971), possuindo-se o materialismo histórico-dialético como referencial teórico-metodológico. Como resultados, observou-se um alinhamento parcial dos ideais anisianos e as críticas de Saviani, em que há nos dois autores o interesse da construção de uma escola gratuita e de qualidade. Ainda assim, há grandes divergências quando se observa questões relacionadas a sua função e inserção da escola na sociedade, sendo um voltado para a transformação da sociedade capitalista e outro voltado para uma formação que atenda às necessidades de tal modelo societal. Considera-se que a temática não foi esgotada, estando sujeita a novas pesquisas e considerações que estejam em consenso ou contrassenso ao explicitado.

**Palavras-chave:** Dermeval Saviani. Anísio Teixeira. Escola Nova.

**Abstract:** Within the various debates that involve the history of education and pedagogical theories, one question stands out: How do Anisian ideals fit into Saviani's critique of the New School? In order to answer this question, the objective of this article is to understand how the Anisian ideals are inserted in Saviani's critique of Escola Nova. For this, we relied on the bibliographic research proposed by Gil (2002a; 2016b),

in which two central works were analyzed: School and Democracy by Dermeval Saviani (2012) and Small introduction to the philosophy of education: progressive school or school transformation by Anísio Teixeira (1971), having historical-dialectical materialism as a theoretical-methodological reference. As a result, a partial alignment of Anisian ideals and Saviani's criticisms was observed, in which both authors are interested in building a free and quality school. Even so, there are great divergences when one observes questions related to its function and insertion of the school in society, being one focused on the transformation of capitalist society and the other focused on training that meets the needs of such a societal model. It is considered that the theme has not been exhausted, being subject to new research and considerations that are in consensus or against the explicit.

**Keywords:** Dermeval Saviani. Anísio Teixeira. New School.

## INTRODUÇÃO

Pensar nas teorias pedagógicas que envolveram a história brasileira se demonstra, portanto, uma atividade relativamente complexa. Das teorias pedagógicas que já estiveram em voga, podemos destacar a Escola Nova, a qual teve relevante influência no cenário educacional brasileiro.

Essa teoria, a qual também pode ser chamada de movimento escolanovista, sofreu diversas críticas, de maneira a ser desconsiderada muitas de suas colaborações para a educação, o que levou nos anos de 1990,

[...] O desenvolvimento desta tendência em pesquisas sobre “pensamento pedagógico” trouxe a instalação de tribunais para o julgamento e a condenação dos educadores brasileiros identificados com o “escolanovismo”, como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho (BONTEMPI JUNIOR, 2020, p. 162).

É nesse contexto que diversas produções revisitaram esse período histórico, onde os estudos sobre alguns desses pensadores os trazem com um beatismo e saudosismo exagerado, como aponta Bontempi Junior (2020). Nesse trabalho, buscamos o entendimento de

[...] que comparar é reconhecer o igual e o diferente entre os elementos da comparação e, dessa forma, compreender cada caso em sua especificidade. Ao fazê-lo, temos enriquecido o conhecimento do outro e de nós mesmos. Isto significa que a comparação é fundamental instrumento para escaparmos ao etnocentrismo, já que o contato com o diferente nos coloca questões antes impensadas e cria a possibilidade de um novo olhar. Assim, comparamos com o intuito não de nos reconhecermos no outro ou nos diferenciarmos dele, mas sobretudo para entender as próprias singularidades construídas historicamente, as influências comuns, as soluções específicas, o que



redundaria na superação de três idéias muito caras ao senso comum e ao senso comum acadêmico: supor a absoluta homogeneidade dos processos latino-americanos; supor a absoluta originalidade dos processos nacionais; priorizar as fronteiras políticas nacionais nas nossas análises (NUNES, 1998, s/p).

Ao encontro das reflexões de Nunes (1998), podemos nos questionar: De que forma os ideais anisianos se inserem na crítica de Saviani à Escola nova? Buscando responder tal indagação, objetivamos compreender como se inserem os ideais anisianos na crítica de Saviani à Escola Nova.

Para tanto, partindo do materialismo histórico-dialético como referencial teórico-metodológico, realizamos uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2002a; 2016b), analisando as obras *Escola e Democracia* de Dermeval Saviani (2012) e *Pequena introdução à filosofia da educação: escola progressiva ou transformação da escola* de Anísio Teixeira (1971).

## REFERENCIAL TEÓRICO

Tomaremos como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, a partir das construções de Karl Marx e Friedrich Engels. Para tais autores, “[...] não há um mundo humano fora da história e que não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos em sociedade, em comunidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, 2020, p. 14), de maneira que a constituição da humanidade se constrói a partir do trabalho. Para eles, há uma “[...] necessidade de uma dupla superação: a concepção a-histórica da burguesia sobre o ser humano, que age como um ser egoísta em busca do próprio bem contrapondo-a com a concepção que afirma como um ser histórico social” (Idem, p. 13).

Tal necessidade surge dada às análises sociais realizadas pelos autores, em que verificam a existência de duas classes distintas, as quais realizam embates constantemente: o proletariado e a burguesia. Com isso, Frigotto; Ciavatta; Caldart (2020) apontam que

Nossa individualidade e os processos formativos são necessariamente sociais e, portanto, o individualismo, o egoísmo e a competição não são resultantes de uma suposta natureza humana sem história, mas fruto de relações sociais firmadas pelo modo de produção capitalista (p. 14).

Desta maneira, Marx e Engels (1999, p. 37) afirmam que para entender o homem e suas relações “não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados, para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos [...]”. O processo de vida material é colocado no centro da constituição da consciência e de outras funções do pensamento e de ideologias: “os homens ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar” (idem, ibidem). Sendo assim, continuam os autores: “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (idem, ibidem).

Assim, Marx e Engels se debruçam em desvelar “[...] o que está subjacente ou produz determinadas relações sociais e suas consequências sobre a vida e a formação humanas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, 2020, p. 18), explicitando que

[...] o caráter das relações sociais capitalistas e a ação prática consequente para sua superação tem como exigência a compreensão de que a educação, no sentido estrito ou pensada como formação humana ampla, é parte constituinte e constituída das relações sociais realmente existentes (Idem, p. 15).

Aqui enfocamos no materialismo histórico-dialético devido ao fato de ser a base ontológica a qual fundamenta a Pedagogia Histórico-Crítica. Além disso, para compor as análises, não estaremos fixados somente nas contribuições de Dermeval Saviani enquanto fundamento, mas documento a ser analisado juntamente com as produções de Anísio Teixeira. Tendo compreensão do referencial teórico, passamos para os aspectos metodológicos.

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Como forma de atender o objetivo proposto, optamos pela realização de uma pesquisa bibliográfica, pois essa se desenvolve a partir de materiais já elaborados, podendo ser constituído de livros e artigos científicos, conforme explicita Antonio Carlos Gil (2002a; 2016b).

Diferentes métodos de pesquisa utilizam da pesquisa bibliográfica, porém há aquelas que podem se beneficiar exclusivamente dessa metodologia, tais como as “[...] pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas” (GIL, 2002a, p. 44).

A vantagem da pesquisa bibliográfica está em possibilitar estudos de conceitos abrangentes e amplos que, talvez, não poderiam ser possíveis em uma pesquisa direta e com espaço limitado, representando relações com nossos objetivos (GIL, 2002a). Aqui optamos por utilizar dois materiais específicos para análise, sendo estes: *Escola e Democracia* (SAVIANI, 2012) e *Pequena introdução à filosofia da educação: escola progressiva ou transformação da escola* (TEIXEIRA, 1971).

Em *Escola e Democracia*, Saviani buscava reunir textos seus os quais discutia as teorias da educação de maneira a melhorar a compreensão das questões pedagógicas no contexto de 1983, final da ditadura e início do processo de redemocratização do país. É nesse livro que podemos observar os primeiros passos para a sistematização do que viria a se tornar a Pedagogia histórico-crítica. Para a constituição das análises, utilizamos a quadragésima segunda (42ª) edição datada de 2012.

Quanto a *Pequena introdução à filosofia da educação: escola progressiva ou transformação da escola*, Anísio Teixeira (1971) busca explicitar a concepção de educação que ele possui, de maneira a fundamentar uma teoria da educação baseada na experiência e que dê vias para dirigir um movimento de reconstrução educacional de seu tempo. Para isso, retomando os aspectos históricos, tanto da filosofia quanto do próprio contexto brasileiro, dialogando com as contribuições de John Dewey. A primeira edição é datada de 1934, em que inicialmente possuía outro título, sendo *Educação Progressiva: uma introdução à filosofia da educação*. Utilizaremos a sexta (6ª) edição, datada de 1971.

A escolha de tais matérias se dá por essas sintetizarem grande parte das concepções dos autores, em que o primeiro apresenta a crítica à Escola Nova e o segundo apresenta a defesa da mesma, cada um em sua época.

Para o processo de análise damos continuidade nos apontamentos de Gil (2016b), em que apresenta os processos de leitura para a realização da pesquisa bibliográfica. Esta é classificada em formas ou tipos de leitura visando manter a rigorosidade, metodologia e a articulação teórico-metodológica dos materiais e do

referencial teórico, sendo elas: Leitura exploratória; Leitura seletiva; Leitura analítica; Leitura interpretativa (GIL, 2016b).

A primeira forma de leitura, a exploratória, consiste na verificação das folhas de rosto, dos índices da bibliografia e das notas de rodapé, buscando as características mais gerais da obra selecionada, para que assim se perceba se esta adentra ou não à pesquisa, nunca deixando de lado nossos critérios anteriormente apresentados.

Em segundo plano, temos a leitura seletiva, a qual sucede a exploratória, tendo um início de aprofundamento da pesquisa, selecionando propriamente dito os trabalhos científicos listados pela leitura exploratória, tendo em mente os objetivos da pesquisa a ser realizada.

Em seguida, passa-se para a leitura analítica, em que consta como finalidade “[...] a de ordenar e sumariar as informações contidas nas fontes, de forma a possibilitarem a obtenção de respostas ao problema de pesquisa.” (GIL, 2016b, p. 60). De acordo com o autor, para uma realização adequada da leitura analítica, segue-se os seguintes passos: leitura integral da obra ou texto selecionado; identificação das ideias-chaves; hierarquização das ideias; sintetização das ideias. Todos esses passos compõem a finalidade da leitura, para que dessa forma possamos avançar para a última etapa, a leitura interpretativa.

Para a leitura interpretativa, temos a parte do processo mais complexa, em que passamos a relacionar o que o autor do material afirma com o problema que nos propomos a solucionar (GIL, 2016b). Diferente do passo anterior em que se foca nos dados afunilados pela leitura, a interpretativa necessita da expansão para além desses dados, criando e necessitando de conexões com outros conhecimentos que envolvem a pesquisa.

As leituras sendo assim realizadas, é possível apresentar: De que forma os ideais anisianos se inserem na crítica de Saviani à Escola nova?

## **ANÍSIO TEIXEIRA: UM BREVE HISTÓRICO SOBRE O AUTOR**

Antes de iniciar a explicitação das análises, realizamos uma apresentação de quem é Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), autor este que compõe o hall de intelectuais da educação do século XX.

O educador nasceu em Caetité-BA no dia 12 de junho de 1900, filho de Deocleciano Pires Teixeira e Ana Spínola Teixeira, vivendo sua infância e parte da adolescência na cidade. Sua educação inicial foi jesuítica, estudando primeiramente no Colégio São Luiz Gonzaga, em Caetité, e no Colégio Antônio Vieira, em Salvador - BA (NUNES, 2010).

Advindo de família abastada com forte influência política na região, Anísio Teixeira tivera alguns embates com relação ao direcionamento de sua formação. Desejando seguir a carreira do sacerdócio tal como almejava Padre Cabral, contrariava os intentos que seu pai tinha de inseri-lo na carreira política. Assim, “[...] Espremido entre as aspirações da autoridade paterna e as da autoridade religiosa acabou retardando seu ingresso ao sacerdócio e abdicando da carreira de político profissional” (NUNES, 2010, p. 14).

O intelectual passa a cursar Direito no Rio de Janeiro, Distrito Federal na época, ao mando de Deocleciano Teixeira para demove-lo dessas ideias e, assim, formando-se em 1922 (NUNES, 2010). Após este fato, é convidado a tornar-se Inspetor Geral de Ensino da Secretária do Interior, Justiça e Instrução Pública da Bahia, assumindo o posto em 1924, iniciando sua vida pública (SAVIANI, 2013).

Em continuidade, Anísio Teixeira “[...] acabou ficando com a carreira de educador, uma opção bem mais difícil, exatamente porque naquela época, final da década de 1920, a educação não estava caracterizada profissionalmente [...]” (SAVIANI, 2013, p. 218).

Desse ponto em diante, a vida do intelectual contará com diversas ações no âmbito das políticas educacionais. Para dar conta de seus anseios ao vivenciar a responsabilidade pela educação do estado da Bahia, realizou viagens para a Europa e Estados Unidos, em 1927 onde conheceu John Dewey. Com esse contato, Teixeira passa a estudar e apropriar-se das concepções do pragmatismo, modificando o direcionamento de sua postura com relação a educação.

Esse contato culminará na defesa de um novo olhar sobre a educação, sua organização e efetivação, materializado no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, de maneira que “[...] embora seguindo Dewey, [Anísio Teixeira] estava atento às condições brasileiras e não transplantava, simplesmente, o sistema americano” (SAVIANI, 2010, p. 226). Essa defesa por uma nova educação, também, apresenta uma ruptura com suas bases jesuíticas, uma vez que passa a defender a

laicidade do estado, desenvolvendo embates com os católicos da época (NUNES, 2010).

Sua vida pública caracterizará por diversos momentos atribulados de disputa no campo político e educacional, acarretando, também, em perseguições nos períodos ditatoriais. Ainda assim, as contribuições de Anísio Teixeira para o desenvolvimento da educação brasileira não foram poucas, de forma a ter-se envolvido na criação de duas universidades públicas ; além de atuar como Secretário Geral da Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (Capes) de 1951 a 1964, hoje coordenação, juntamente como integrante da Diretoria do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), o qual recebe o seu nome (NUNES, 2010); sendo estas algumas das atuações do intelectual ao longo de seus 40 anos de vida pública.

Como mencionado anteriormente, Anísio Teixeira sofreu várias perseguições nos períodos ditatoriais e, como apontado por Nunes (2010), cogita-se que sua morte esteve relacionada a isso. Seu corpo foi encontrado em 11 de março de 1971 em um poço de elevador sem vida, fechando, assim, sua história.

Expomos aqui somente parte da trajetória do autor, sendo a sua, uma trajetória com muito mais detalhes. Dessa maneira, é possível passarmos para as análises dos materiais elencados.

### **Análise das produções de Dermeval Saviani e Anísio Teixeira**

Saviani (2012) ao escrever o livro *Escola e Democracia*, organiza-o em 4 capítulos, de maneira que: o primeiro retrata sobre as teorias educacionais, apresentando a divisão de dois conjuntos, as teorias não-críticas e as crítico-reprodutivistas; o segundo enfoca em explicitar o que é denominado de “teoria da curvatura da vara”, direcionando as discussões para a Escola Nova; o terceiro retrata as críticas trabalhadas no capítulo anterior, buscando apontar possibilidades para além da pedagogia tradicional e da pedagogia nova; por fim, no quarto capítulo aponta onze teses sobre a educação e sua relação com a política.

Diante do exposto, para melhor condução da análise, nos atemos ao que retrata sobre a Escola Nova. Aqui, é relevante pontuar que as críticas postas à Escola Nova pelo autor não buscam uma exclusão total e apagamento de todas as contribuições



que tal teoria educacional incutiu na educação brasileira, como apontado no livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (SAVIANI, 2011, p. 64).

Sendo assim, para Saviani (2012), a Escola Nova está inserida como pertencente às teorias não-críticas, justificada pelo fato de “[...] Essa teoria mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social” (p. 7). Esse poder de equalização da educação estaria em “[...] cumprir a função de ajustar, adaptar os indivíduos à sociedade, incutindo neles o sentimento de aceitação dos demais pelos demais” (p. 8).

O professor, para a Escola nova, “[...] agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa caberia aos próprios alunos” (idem, p. 9). Essa proposição posta enquanto contraposição à Pedagogia Tradicional, a qual possuía o professor como centro e como referência para toda construção do ensino, o que se inverte nessa tendência. O aluno passa a ser foco, o interesse, na espontaneidade, a construção de uma lógica voltada para uma pedagogia de inspiração experimental.

Quanto a esses aspectos, as ideias do Anísio Teixeira (1971) se aproximam e se distanciam ao mesmo tempo, em que é realizada uma crítica aos próprios colegas. É apontado pelo autor, ao contrapor a Escola Nova com a Pedagogia Tradicional, que passar

[...] para o domínio da escola onde não se faz senão o que der na veneta, onde tudo seja prazer no sentido pejorativo e flácido dêsse termo, seria substituir o regime compulsório, desagradável e deseducativo da escola tradicional pelo regime do caprichoso, extravagante e igualmente deseducativo de uma falsa escola nova (TEIXEIRA, 1971, p. 21).

Nessa pontuação, o intelectual afirmará que tal direcionamento implicará uma deturpação da teoria moderna de educação, colocando em condição de antagônicas as concepções da Pedagogia Tradicional com a Escola Nova. Teixeira (1971) afirma a necessidade de disciplina para que haja a marcha do saber e do aperfeiçoamento pessoal, pressupõe o progresso.

Em continuidade às críticas, o educador expõe que para os chamados “falsos renovadores” o ambiente “normal ou favorável” é um sem controle, método, disciplina, sendo assim um “[...] meio em que não haja solicitações de espécie alguma, é o meio em que o homem não chegue a ocupar-se, e viva entregue aos vaivéns de sua fantasia, de seu capricho e da sua vontade desgovernada por falta de estímulos sérios e fortes” (TEIXEIRA, 1971, p. 22).

É possível verificar uma afinidade explícita ao método, disciplina e ao ensino que promova o aperfeiçoamento pessoal, em que definirá que “A escola progressiva é a escola onde as atividades se processam com o máximo de oportunidades para ascensão” (Idem, p. 23). Nesse ponto se distancia à crítica de Saviani (2012), ao ponto que também anuncia aquilo que descaracterizaria a Escola Nova e suas concepções.

Outro ponto que podemos salientar de distanciamento à crítica de Saviani (2012) é na forma pela qual a escola irá interagir com a sociedade, de maneira ao transformar-se “[...] com ela se transforma a escola, instituição fundamental que lhe serve, ao mesmo tempo, de base para sua estabilidade, como de ponto de apoio para sua projeção” (TEIXEIRA, 1971, p. 27). A escola seria o retrato da sociedade a qual está inserida, assim apresentando compreensões semelhantes ao de Saviani (2012).

Ainda assim, dessa semelhança surgirá, também, a distinção entre esses autores. Teixeira (1971) ao conceber a relação entre escola e sociedade, pontuará a Escola Nova em direção de reafirmação da mentalidade vigente, sendo como a Pedagogia Tradicional, uma réplica da sociedade em que se viva.

É nessa réplica de sociedade, a qual será realizada outra crítica, pois diferentemente de Teixeira (1971) que busca formar para a conjuntura de seu tempo, Saviani (2012) constrói suas ideias em uma escola que forme para a transformação da sociedade vigente, de maneira a construir uma teoria educacional que não pendesse nem para a linha tradicional e nem para a escolanovista. Esta será o grande divisor que conduzirá Anísio Teixeira (1971) para um alinhamento à crítica de Dermeval Saviani (2012).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com essa pesquisa, objetivamos compreender como se insere os ideais anisianos na crítica de Saviani à Escola Nova, de maneira a considerarmos um alinhamento parcial. Essa parcialidade se dá, principalmente, pelo fato de Anísio Teixeira (1971) conceber uma educação voltada para a formação de indivíduos, para a sociedade em que vivia, no caso capitalista.

Dessa forma, o intelectual teve diversas contribuições para a construção da educação como observamos atualmente, em que ao enfatizar a necessidade de um ensino disciplinado, com método e voltado para um aperfeiçoamento pessoal, os

ideais de Anísio Teixeira (1971) o levaram a parcialidade de alinhamento com as críticas de Dermeval Saviani (2012).

Nosso intuito com o trabalho é de análises iniciais ao que tange o alinhamento de Anísio Teixeira às críticas realizadas por Dermeval Saviani à Escola Nova e, nesse sentido, em nenhum momento considerou o esgotamento da temática. Dada as limitações do formato, o estudo aqui realizado é passível de expansão e aprofundamento, abrindo caminho para outras interpretações, sejam em consenso ou contrassenso ao exposto.

## REFERÊNCIAS

BONTEMPI JUNIOR, Bruno. Pensamento educacional e intelectuais na história da educação brasileira. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 22, n. 1, p. 145-166, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002a.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2016b.

MARX, K & ENGELS, F. **A ideologia alemã** (Feuerbach). 11ed. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1999.

NUNES, Clarice. **Historiografia comparada da escola nova**: algumas questões. Revista da Faculdade de Educação, v. 24, p. 105-125, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas-SP: Autores associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escolar e democracia**. 42. ed. Campinas-SP: Autores associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas**. 4. ed. Campinas-SP: Autores associados, 2013.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação**: escola progressiva ou transformação da escola. 6. ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1971.

**Capítulo 5**

**AS CONTRIBUIÇÕES TECNOLÓGICAS E  
AFETIVAS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE  
ADULTOS COM SÍNDROME DE DOWN  
DURANTE O ENSINO REMOTO NO PROJETO  
NOVOS CAMINHOS**

*Diuli Alves Wulff*

*Celiane de Freitas Ribeiro*

*Etiane Messa Valerio*

*Ana Lucia Rodrigues de Oliveira*

*Henrique dos Santos Romel*

*Gilsenira de Alcino Rangel*

## **AS CONTRIBUIÇÕES TECNOLÓGICAS E AFETIVAS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS COM SÍNDROME DE DOWN DURANTE O ENSINO REMOTO NO PROJETO NOVOS CAMINHOS**

**Diuli Alves Wulff**

*Universidade Federal de Pelotas - diulii.alves@gmail.com*

**Celiane de Freitas Ribeiro**

*Universidade Federal de Pelotas - celianevigorito@hotmail.com*

**Etiane Messa Valerio**

*Universidade Federal de Pelotas - valerioety@gmail.com*

**Ana Lucia Rodrigues de Oliveira**

*Universidade Federal de Pelotas - anaoliveirageolic@gmail.com*

**Henrique dos Santos Romel**

*Universidade Federal de Pelotas – henrique20romel@gmail.com*

**Gilsenira de Alcino Rangel**

*Universidade Federal de Pelotas – gilsenira\_rangel@yahoo.com.br*

### **RESUMO**

O projeto de ensino e extensão Novos Caminhos tem como objetivo a elaboração de práticas pedagógicas, bem como a realização de atividades educacionais a adultos com Síndrome de Down e Deficiência Cognitiva. Dentro do contexto pandêmico atual, ratificou-se a necessidade do distanciamento social. Nesse sentido, ao pensar a respeito do ensino remoto bem como a adaptação das atividades, reconheceu-se mudanças significativas para a alfabetização dos educandos do projeto. Nessa perspectiva o presente trabalho tem como objetivo comparar atividades realizadas durante o ensino presencial e o ensino remoto, observando as contribuições tecnológicas e afetivas para o processo de alfabetização dos educandos do projeto. Para elaboração do trabalho utilizou-se de imagens do acervo particular do projeto, contendo atividades impressas, bem como jogos físicos, os registros foram realizados com a participação dos pais responsáveis e professores do Novos Caminhos.

Ademais, o trabalho visa evidenciar o progresso na aquisição da escrita dos educandos do projeto. Nesse sentido, observou-se que a participação dos pais influenciou diretamente na aprendizagem dos educandos, visto que a segurança e o amparo são fundamentais para o processo de ensino, assim como o apoio as práticas pedagógicas ofertadas pelos professores voluntários. Ademais, observa-se também os benefícios da utilização de materiais tecnológicos para o processo de alfabetização.

**Palavras-chave:** Síndrome de Down, Tecnologia, Afetividade, Projeto.

### **ABSTRACT**

The Novos Caminhos teaching and extension project aims to develop pedagogical practices, as well as to carry out educational activities for adults with Down Syndrome and Cognitive Disability. Within the current pandemic context, the need for social distancing has been ratified. In this sense, respect for the well-adjusted remote teaching of activities, regarding the importance of project education. In-person and remote teaching, observing how technological and affective contributions to the literacy process of students. For the elaboration of the work, images from the project's private collection were used, containing printed activities, as well as physical games, the records were carried out with the participation of responsible parents and teachers from Novos Caminhos. In addition, the work aims to highlight the progress in the acquisition of writing by the students of the project. In this sense, it was observed that the parents' participation by the influencers, seen directly in the students' learning, and the support are fundamental for the teaching process, as well as the support to the pedagogical practices offered to volunteer teachers. In addition, also note the benefits of using technological materials for the literacy process.

**Keywords:** Down Syndrome, Technology, Affectivity, Project.

### **INTRODUÇÃO**

O projeto de ensino e extensão Novos Caminhos tem como objetivo a elaboração de práticas pedagógicas, bem como a realização de atividades educacionais a adultos com Síndrome de Down e Deficiência Cognitiva. Dentro da perspectiva pedagógica do projeto, encontra-se como objetivos principais a construção da autonomia dos educandos, a partir da alfabetização e do reconhecimento corporal dos mesmos, em paralelo em que se colabora com a formação subjetiva dos voluntários, visando o estudo e aplicação de atividades. As aulas são ministradas no período matutino na Faculdade de Educação. No entanto, durante o período pandêmico atual, as aulas passaram a ser realizadas de maneira remota.

O respectivo trabalho tem como objetivo analisar as metodologias utilizadas nas aulas de alfabetização durante o ensino remoto, observando as contribuições



tecnológicas e afetivas para a aprendizagem dos educandos do projeto, bem como comparar com atividades realizadas de maneira presencial. Nesse sentido, é importante observar o avanço no processo de aquisição da escrita, com a utilização de jogos e atividades adaptadas, de maneira assistiva, utilizando os recursos que favoreçam a visualização e a compreensão das mesmas. Ademais, é fundamental ressaltar a importância da afetividade levando em consideração a dificuldade do distanciamento físico, reforçaram-se os processos afetivos não somente com os alunos do projeto, como também com os responsáveis, para o fortalecimento das relações que compõem o coletivo projeto Novos Caminhos.

Segundo (RANGEL, 2018, p.9), a Síndrome de Down, ou Trissomia do cromossomo 21, é uma alteração genética em que o indivíduo possui 47 cromossomos ao invés de 46. A autora também aborda sobre algumas particularidades que a SD apresenta, como o atraso no desenvolvimento cognitivo e dificuldades fono-articulatórias. Reconhecendo as particularidades da Síndrome é importante pensar a partir das mesmas, não como uma impossibilidade de aprendizado, mas como repensar metodologias de ensino de maneira que contemplem a essas singularidades.

## **METODOLOGIA**

O respectivo trabalho foi elaborado a partir da comparação de metodologias de ensino, divididas entre atividades do ensino presencial e ensino remoto, bem como a leitura e discussão de materiais bibliográficos referentes aos processos cognitivos na SD.

Os dados foram coletados do acervo de atividades do projeto Novos Caminhos. O acervo conta com atividades impressas, registros fotográficos e um caderno de relatórios, utilizados durante as aulas presenciais. O trabalho tem como objetivo analisar as metodologias, a fim de repensar a prática pedagógica proposta em ambas situações, remota ou presencial, observando seus benefícios e contrariedades e então contribuir para a alfabetização dos educandos. Outrossim, ratificar a necessidade das relações sociais, para a construção da cidadania.

O trabalho foi elaborado de maneira on-line, utilizando plataformas virtuais para a reunião e discussão sobre a temática. As fotografias das atividades foram registradas e enviadas pelos responsáveis dos alunos, com o intuito de manter a integridade dos mesmos, os nomes foram ocultados. Já as fotografias das atividades físicas foram registradas pelos professores. Ademais, é importante ressaltar que os materiais utilizados pelos educandos variam entre o uso de celulares, tablets e computadores, os aparelhos não foram discriminados durante a análise.

Para análise das atividades, considerou-se discriminá-las e relatá-las com a intenção de evidenciar a metodologia utilizada na elaboração das mesmas, como também salientar a sua importância no processo de alfabetização. As atividades apresentadas foram realizadas em ambas modalidades, porém com materiais e aplicações diferentes.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Observou-se ao decorrer do trabalho algumas contribuições tecnológicas para alfabetização dos educandos, sendo elas a possibilidade da aproximação do conteúdo para os mesmos, utilizando jogos de seu interesse pessoal, bem como o aumento e padronização das letras expostas durante as aulas, fator que contribuiu para a visualização do conteúdo. De acordo com Escamilla (1998 apud SILVA; KLENHAINS, 2006, p.128) A memória visual desenvolve-se mais rápido que a auditiva devido à maior quantidade de estímulos, adquire uma boa memória sensorial, possibilitando reconhecer e buscar os estímulos. Nesse sentido, ratifica-se o benefício de utilizar materiais visuais, em paralelo a atividades que estimulem a memória de curto prazo. A partir desse reconhecimento, o planejamento de atividades reforçou a combinação de atividades de memorização com atividades sequenciais, com ênfase na utilização de estímulos visuais. Tais atividades já estavam propostas nos planejamentos presenciais, entretanto com a utilização de materiais físicos, com imagens limitadas.

Ademais, o fortalecimento das relações entre professores, alunos e responsáveis, contribuiu de maneira significativa para a realização das atividades. Com a afetividade dos responsáveis foi possível observar processos de construção da autonomia do educando, bem como o fortalecimento da autoestima dos mesmos.

Nessa perspectiva é fundamental considerar que as trocas interpessoais são essenciais no processo de aprendizagem e beneficiam o coletivo que compõe o espaço educacional. Tais relações foram construídas durante o período presencial e reforçadas durante o período remoto.

Pensando também sobre a mediação do conteúdo, a utilização de ferramentas tecnológicas demonstra-se funcional em relação à perspectiva alfabetizadora em paralelo a construção da autonomia dos educandos. Nesse sentido, o processo de construção da independência do aluno fortalece também o sentido referente ao conteúdo, dando significância ao processo de aprendizado. Segundo o autor:

Considerando que os instrumentos culturais, tais como a tecnologia a linguagem, a mediação pedagógica e os sistemas simbólicos informáticos/computacionais têm um caráter formativo sobre os Processos Pedagógicos Superiores (PPS), propiciar o domínio progressivo e interiorizado desses instrumentos de mediação e dos sistemas de representação, vêm a ser um componente de mudanças e progresso. (Leontiev, 1929 apud TIJIBOY, HOGETOP, 2001, p.96).

Partindo da perspectiva de alfabetização enquanto processo de construção da autonomia demonstrou-se essencial a reflexão a respeito das práticas pedagógicas. Dentro dessa reflexão observaram-se progressos significativos da aquisição da escrita, bem como do fortalecimento da autoestima dos educandos.

As atividades aplicadas durante o ensino remoto a serem descritas, concentram-se em reforçar estímulos visuais, fortalecendo aspectos da memória de curto prazo.

A primeira atividade a ser descrita é o jogo da memória, atualmente, a proposta da atividade é em observar uma imagem e responder a perguntas referentes a mesma, no intuito de analisar as respostas e a quantidade de elementos lembrados, também é fundamental ressaltar que a temática da atividade é escolhida pelos próprios educandos. Durante o ensino presencial a atividade consistia em cartões com imagens de instrumentos musicais em que era necessário encontrar o par da figura dentre vários cartões. O objetivo da atividade confere em estimular a memorização de curto prazo, esse estímulo demonstra-se interessante para o aprendizado de forma interdisciplinar, visto que é fundamental a memorização de comandos para o cumprimento de inúmeras atividades.



Figura 1: Jogo da Memória

A segunda atividade descrita consiste em duas etapas. A primeira etapa propõe à discriminação e reconhecimento das letras, sendo a mesma o ditado de letras, atividade proposta no período presencial. Nesse formato de aplicação, o professor ou professora solicitava uma letra e o aluno a transcrevia no caderno, ao final do ano de 2019 os alunos já demonstravam reconhecimento de todas as letras do alfabeto. Durante o ensino remoto a atividade, em sua segunda etapa, destinou-se à escrita de palavras, surpreendendo de forma positiva o avanço dos educandos no processo de aquisição da escrita.

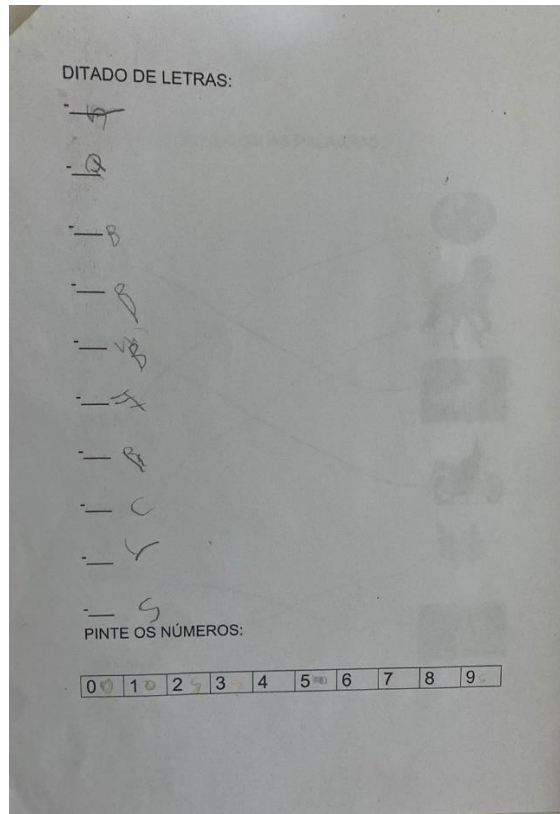


Figura 2: Ditado de Letras

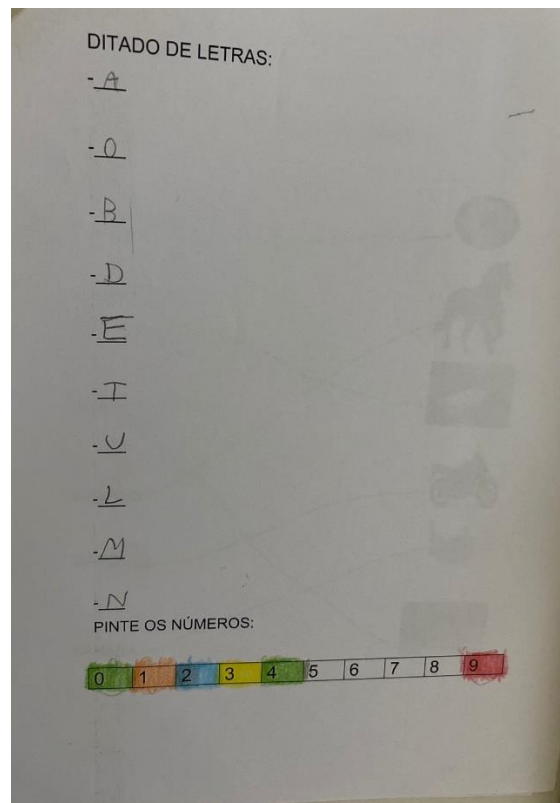


Figura 3: Ditado de Letras

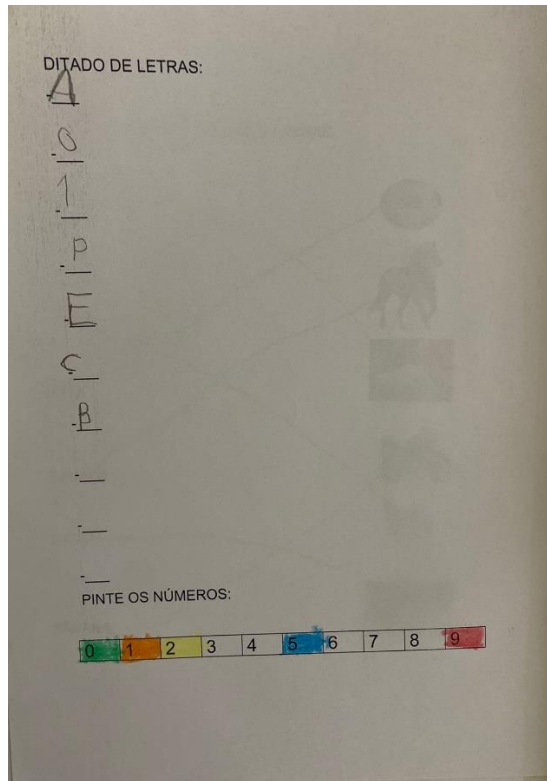


Figura 4: Ditado de Letras

As figuras acima representam o ditado de letras. Essa atividade foi realizada durante o ensino presencial e consiste em transcrever as letras ditadas. Observa-se nas imagens a dificuldade de reconhecer e transcrever as mesmas.



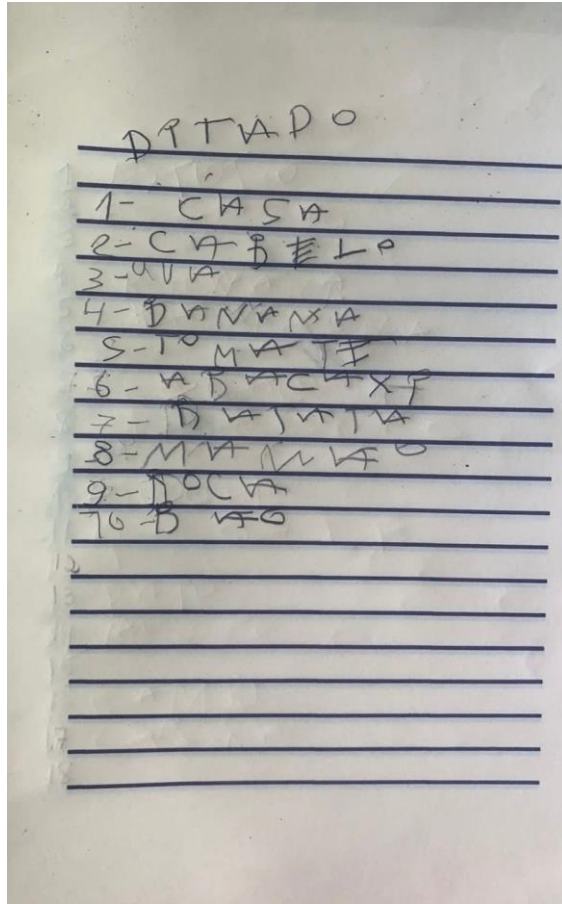


Figura 5: Ditado de palavras

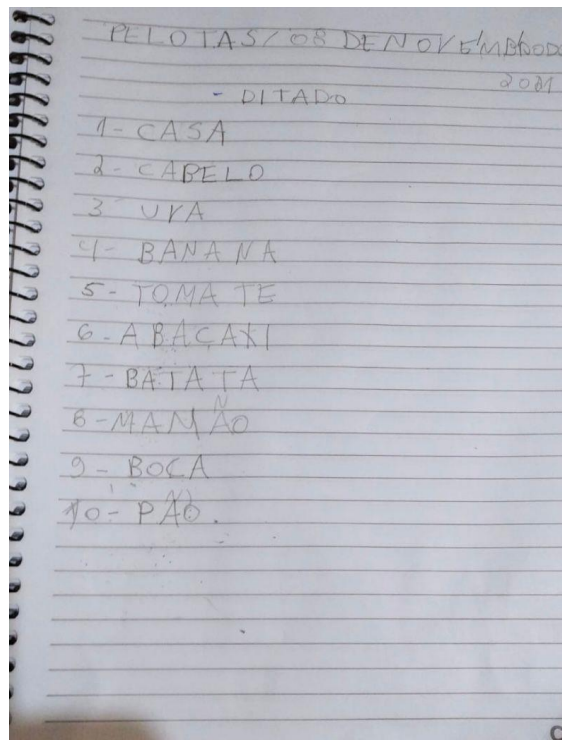


Figura 6: Ditado de palavras

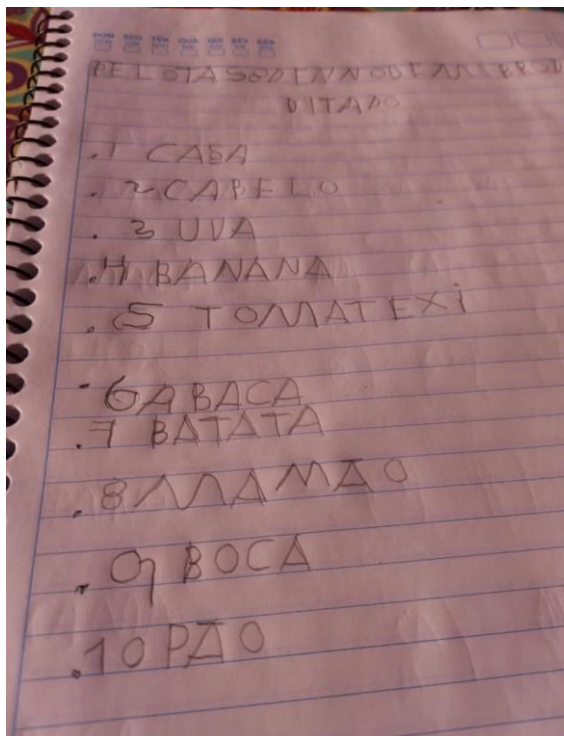


Figura 7: Ditado de palavras

As imagens acima representam o ditado de palavras elaborado durante o ensino remoto. O ditado de palavras consiste na transcrição da palavra ditada pelo professor(a). Observa-se a transcrição efetiva das palavras ditadas.

## CONCLUSÕES

Pode-se verificar-se com esse trabalho que a utilização de ferramentas tecnológicas no processo de alfabetização de adultos com Síndrome de Down no Projeto Novos caminhos, demonstrou-se eficiente tanto no processo de aquisição da escrita, quanto no processo de fortalecimento da autoestima dos educandos. Reconheceu-se também que o processo de alfabetização é progressivo e dinâmico. Nesse aspecto, ratificou-se a necessidade da variabilidade de metodologias de ensino, dando ênfase na utilização de estímulos visuais e afetivos, utilizando do acervo pessoal de imagens, bem como de personagens de interesse em comum da turma.

Outrossim, ao observar as atividades, ratificou-se a evolução no processo de aquisição da escrita dos educandos. Visto que, durante o ensino presencial os mesmos eram capazes de discriminar as letras do alfabeto, no entanto ainda demonstravam dificuldade de transcrevê-las. Já durante o ensino remoto, o reconhecimento e transcrição de letras estenderam-se à escrita e leitura de palavras simples.

Ademais, as trocas interpessoais demonstraram-se fundamentais, nos aspectos de aprendizagem e no sentido de acolhimento e conforto, reconhecendo a dificuldade do distanciamento físico. Sobretudo o fortalecimento das relações demonstrou-se essencial e o maior estímulo para o processo de aprendizagem.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

TIJIBOY, A.V; HOGETOP, L. Resignificando a Concepção de “Deficiência” Através de Ambientes de Aprendizagem Computacionais Telemáticos. Cadernos de Educação Especial. N°18, p. 93-103, 2001.

RANGEL, G.A. A Escrita de Narrativas na Síndrome de Down e o Processo de Mediação. ReVEL, ed. Especial n° 15, p. 7-27, 2018.

SILVA, M. F; KLEINHANS, A. C. Processos Cognitivos e a Plasticidade Cerebral na Síndrome de Down. Bras, ed. Especial Marília, v.12, p 123-138, 2006.

**Capítulo 6**  
**AS BRINCADEIRAS NO COTIDIANO DAS**  
**CRIANÇAS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA**  
**DO GINETE**

*Girlaine Pessoa Andrade*  
*Isabel Cristina de Jesus Brandão*

## AS BRINCADEIRAS NO COTIDIANO DAS CRIANÇAS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO GINETE

***Girlaine Pessoa Andrade***

*Graduada no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Pós-graduanda no curso de Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade de Ensino de Minas (FACEMINAS)  
E-mail: lannypedagogia10@gmail.com*

***Isabel Cristina de Jesus Brandão***

*Dra. Isabel Cristina de Jesus Brandão. Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Coordenadora do Grupo de Pesquisas e Estudos Infância e Educação Infantil (GPEIEI \_CNPQ\_ UESB).  
E-mail: icjbrandao2014@gmail.com*

### **RESUMO**

O presente texto apresenta um recorte do trabalho de conclusão de curso que desenvolvemos no Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Vitória da Conquista, em 2021, que tem por objetivo analisar as brincadeiras das crianças quilombolas da comunidade do Ginete, localizada na cidade de Barra da Estiva-Bahia. A metodologia adotada foi a da pesquisa qualitativa. Para a coleta de dados utilizamos como instrumentos a observação direta das brincadeiras das crianças, que foram filmadas, fotografadas, gravadas e registradas no Diário de Campo; e entrevistas semiestruturada com crianças de três até doze anos de idade e moradores antigos da comunidade. Durante o percurso investigativo desta pesquisa, buscamos responder algumas questões como: do que as crianças brincam? Como ocorre a organização e escolhas das brincadeiras? E como aprendeu tais brincadeiras? E para nortear as discussões questionadas, fez-se necessário a busca de referenciais teóricos que mais se aproximam da temática abordada, sendo utilizados trabalhos de Costa (2010); Figueiredo (2017); Paula (2014); Santana (2015); Delgado e Müller (2005). Evidenciamos ao longo da pesquisa que nas brincadeiras das crianças do quilombo do Ginete, há uma manifestação cultural herdada pela coletividade do seu meio, ou seja, em algumas, elas externalizam o que foi apreendido no seu dia a dia ou ensinado por alguém. Para tanto, usam suas próprias expressões para mostrar o que foi internalizado, produzindo e reproduzindo de acordo com suas experiências. As brincadeiras mais frequentes no dia a dia das crianças são: cantigas de roda, casinha, escolinha, futebol e boneca. Além disso, constatamos que as tecnologias, muito presentes na atualidade, fazem parte do cotidiano dessas crianças, que deixam muitas vezes de brincar, viver em interatividade e coletividade com outras

crianças a sua volta e de demonstrar suas vivências para ficar assistindo TV, jogando e interagindo em redes sociais nos celulares ou tablets. No entanto, a inserção constante da tecnologia na vida das crianças, não fez com que as brincadeiras tradicionais caíssem totalmente em esquecimento, pois ainda existem aquelas que valorizam e se permitem viver as múltiplas experiências que essas brincadeiras lhes proporcionam.

**Palavras-chave:** Brincar, Crianças, Comunidade quilombola.

## **ABSTRACT**

The present text presents an excerpt of the course conclusion work that we developed in the Pedagogy Course at the State University of Southwest Bahia, Vitória da Conquista campus, in 2021, which aims to analyze the games of quilombola children from the community of Ginete, located in the city of Barra da Estiva-Bahia. And as specific objectives, to know the history of the quilombola community to be researched; check how children play; understand the importance of such games for these children and analyze the most frequent games. The interest in the topic arose from the curiosity to know the games of children from the quilombola community, to which one of the researchers belongs. The methodology adopted was that of qualitative research. For data collection, we used as instruments the direct observation of the children's games, which were filmed, photographed, recorded and registered in the Field Diary; and semi-structured interviews with children from three to twelve years of age and long-time residents of the community. During the investigative course of this research, we seek to answer some questions such as: what do children play with? How does the organization and choices of games occur? And how did you learn such games? And to guide the questioned discussions, it was necessary to search for theoretical references that are closest to the topic addressed, using works by Costa (2010); Figueiredo (2017); Oliveira (2018); Paula (2014); Santana (2015); Delgado and Müller (2005). We evidenced throughout the research that in the games of the children of the Quilombo do Ginete, there is a cultural manifestation inherited by the collectivity of their environment, that is, in some, they externalize what was apprehended in their day to day or taught by someone. To do so, they use their own expressions to show what has been internalized, producing and reproducing according to their experiences. The most frequent games in children's daily lives are: nursery rhymes, house, school, soccer and dolls. In addition, we found that technologies, very present today, are part of the daily lives of these children, who often stop playing, live in interactivity and collectivity with other children around them and demonstrate their experiences to watch TV, play and interacting in social networks on cell phones or tablets. However, the constant insertion of technology in children's lives did not make traditional games fall completely into oblivion, as there are still those who value and allow themselves to live the multiple experiences that these games provide them.

**Keywords:** Play, Children, Quilombola Community.

## **1. INTRODUÇÃO**

Este texto apresenta um recorte do trabalho de conclusão de curso que desenvolvemos no curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Sudoeste da



Bahia, campus de Vitória da Conquista, em 2021, e tem por objetivo analisar as brincadeiras das crianças quilombolas da comunidade do Ginete, localizada na cidade de Barra da Estiva-Bahia. E como objetivos específicos, conhecer a história da comunidade quilombola a ser pesquisada; verificar como são as brincadeiras das crianças; compreender qual a importância de tais brincadeiras para essas crianças e analisar as brincadeiras mais frequentes.

O interesse pelo tema surgiu a partir da curiosidade de conhecer as brincadeiras das crianças da comunidade quilombola, da qual uma das pesquisadoras pertence. Além disso, a escolha também faz parte das nossas inquietações diante do brincar, este que:

[...] é uma das condições necessárias à existência da criança. Aprofunda sua inserção no ambiente social, permitindo o exercício da construção do próprio conhecimento, em um ensaio para a humanização da vida, pela convivência com as contradições que cercam o mundo real (COSTA, 2010, p. 9).

Nesse caso, compreende-se a necessidade de dar mais visibilidade a esta ação e aos benefícios que o brincar traz para a vida de uma pessoa, principalmente no que se refere ao seu desenvolvimento integral.

As brincadeiras e jogos infantis são demonstrações dos modos como as crianças agem, interagem e se apropriam do mundo ao qual fazem parte, ou seja, “[...] nas brincadeiras elas perpetuam suas culturas e sobrevivem ao tempo revelando seu modo de perceber ou outra maneira de pensar o mundo. O brincar tem sido a confluência de suas aspirações, frustrações, desejos, imaginação e criatividade” (FIGUEIREDO, 2017, p. 72).

Ademais, para atingir os objetivos almejados, foi feita uma pesquisa de cunho qualitativo, entendendo que esta abordagem possibilita que o pesquisador tenha uma maior aproximação, exploração e compreensão do objeto estudado. Além disso, a pesquisa qualitativa não tem a preocupação com os resultados numéricos, os dados que se procura analisar têm o objetivo de aprofundar e buscar novas informações sobre a temática (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

Desse modo, a pesquisa qualitativa procura analisar e compreender os “[...] aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais [...]” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Para a coleta de dados, adotamos como instrumentos a observação direta das brincadeiras das crianças, que foram filmadas, fotografadas, gravadas e registradas no Diário de Campo; e entrevistas semiestruturada com crianças de 3 até 12 anos de idade e moradores antigos da comunidade. As observações ocorreram no período de 22/02/2020 a 27/02/2020, e todo esse processo investigativo foi registrado no Diário de Campo. Não foi possível a realização de mais dias de observação, por conta da atual situação de pandemia (Covid-19) no país.

A observação, de acordo com Barros e Lehfeld (2010, p. 76), “é uma das técnicas de coleta de dados imprescindível em toda pesquisa científica. Observar significa aplicar atentamente os sentidos a um objeto para dele adquirir um conhecimento claro e preciso”. Não consiste somente em ver e ouvir, mas em verificar fatos ou fenômenos que querem estudar (LAKATOS; MARCONI, 2003). Nessa perspectiva, na observação, “[...] o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado [...]” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

A entrevista, por sua vez, foi fundamental pelo fato de ela ser “uma técnica que permite o relacionamento entre entrevistado e entrevistador” (BARROS; LEHFELD, 2010, p. 81). Proporciona uma interação entre ambos no decorrer das falas, “[...] havendo uma atmosfera de influências recíproca entre quem pergunta e quem responde [...]” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33). Dessa maneira, essa técnica foi muito significativa e proporcionou as informações necessárias para o andamento desta pesquisa. Esta foi direcionada a crianças e moradores antigos do quilombo, sendo uma forma de buscar informações, como: de que maneiras as brincadeiras das crianças ocorrem e são organizadas, de que elas mais brincam, se há um resgate das brincadeiras que seus antepassados brincavam na infância. É válido destacar que todos os entrevistados são identificados por nomes fictícios.

Além disso, o uso de fotografias também foi bastante significativo para a elaboração da análise de dados, ainda mais que elas “[...] colaboraram na produção do conhecimento sobre o brincar dessas crianças” (SILVA, 2016, p. 33).

Durante o percurso investigativo desta pesquisa, buscamos responder a algumas questões como: do que as crianças brincam? Como ocorre a organização e escolhas das brincadeiras? E como aprendeu tais brincadeiras? E para nortear as discussões questionadas, fez-se necessário a busca de referenciais teóricos que mais se aproximam da temática abordada.

Para um entendimento da infância e das brincadeiras atualmente, é preciso a compreensão da trajetória de ambas na sociedade. Por muito tempo, as crianças não tiveram sua infância, seus direitos e seus modos de ser criança reconhecidos. “Estudos e narrativas históricas mostram que, até meados do século XVII, a criança convivia com o anonimato, estando abandonada ao próprio destino, alheia aos sentimentos afetivos, com vida constrangida aos hábitos e valores pertinentes ao universo adulto” (COSTA, 2010, p. 14).

Diante disso, com o tempo a infância foi ganhando visibilidade, e começaram a surgir estudos sobre sua concepção e necessidades, compreendendo que a criança é um sujeito social e portador de cultura. Mas foi a partir do século XX, especialmente no campo da sociologia da infância, que a mesma teve este reconhecimento. Este campo “[...] tem ocupado um espaço significativo no cenário internacional, por propor o importante desafio teórico-metodológico de considerar as crianças atores sociais plenos [...]”. (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 351).

O brincar, por sua vez, era visto como algo destinado apenas para o divertimento social, não sendo considerado algo sério, mas uma atividade fútil. Encontrar brincadeiras e jogos no cotidiano dos adultos era muito comum, além de esses serem uma atividade simbólica, presentes em festas tradicionais da cultura de uma sociedade em épocas anteriores.

Para mais, com base nos estudos, “[...] a criança não é mais interpretada como um ser incompleto, imaturo e, sim, como portadora de cultura e saberes próprios, em constantes interações com o mundo [...]” (SANTANA, 2015, p. 18-19). A partir disso, ao longo do processo de reconhecimento da criança, a sociedade começa então a acreditar que “[...] a infância tornava-se o repositório dos costumes abandonados pelos adultos” (ARIÈS, 1986, p. 92). No que se refere aos jogos e brincadeiras, as suas práticas eram muito importantes na vida social, talvez este seja o motivo pelo qual “[...] a brincadeira [...] foi cada vez mais reservada às crianças, cujo repertório [...] surge então como o repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizadas” (ARIÈS, 1986, p. 89).

Portanto, assim como o conceito de infância, as brincadeiras foram ganhando destaque ao longo da história. Seus estudos avançaram na mesma intensidade, percebendo que no ato do brincar poderiam conhecer ainda mais a criança.

Atualmente, muito se sabe sobre a infância e o brincar, entretanto, as necessidades desses levaram muito tempo para serem ressaltadas, além disso, foram

pensadas a partir das necessidades dos adultos, deixando um leque para que os adultos fizessem escolhas que visassem ser o melhor para a criança. Como afirma Figueredo (2017):

[...] Hoje se sabe muito sobre a criança, suas necessidades, suas etapas de desenvolvimento, seus modos de pensar e apreender o mundo [...] geralmente são as nossas aspirações enquanto adultos que são tomadas em conta na estrutura e organização social de sua existência (FIGUEIREDO, 2017, p. 66).

Interferências do adulto na vida da criança, que ocorrem de diversas maneiras, não são difíceis de encontrar. Em relação às brincadeiras, elas podem acontecer desde o momento em que escolhem quais se devem brincar, o tempo, espaço e organização. Além de haver aqueles que ainda enxergam as brincadeiras infantis como inúteis, passatempo e sem importância alguma. E as crianças, como ingênuas, frágeis, e que todas as decisões correspondentes a elas só podem ser tomadas por eles. Mas isto não é

[...] querer minimizar a importância do papel do adulto na vida e formação da criança, é preciso refletir acerca da ampla tendência que temos, enquanto adultos, a pensar que somos nós que decidimos o que é melhor para ela sem muitas vezes consultá-las. Essa forma de pensar a criança como incapaz de decidir sobre sua própria existência se estabeleceu historicamente por meio das diferentes formas de concebê-las. Ainda hoje a sociedade parece perdida em meio à ambiguidade de perspectivas que, de um lado, lhes dão visibilidade na sociedade (alvo de políticas públicas), por outro, desconsideram suas potencialidades de cidadã plena (FIGUEIREDO, 2017, p. 66).

Sendo assim, a criança precisa de fato ser compreendida como um ser histórico, que não é incapaz e que pode fazer escolha. Um ser que é dotado de cultura, capaz de criar, recriar e de demonstrar seus interesses, motivações e autonomia, especialmente através das suas brincadeiras.

## **2. AS BRINCADEIRAS NO COTIDIANO DAS CRIANÇAS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO GINETE**

### **2.1. A comunidade quilombola do Ginete**

A comunidade quilombola do Ginete está situada no município de Barra da Estiva- Bahia, uma distância de aproximadamente 20 quilômetros da mesma. O quilombo possui 65 famílias, totalizando 350 moradores.

A comunidade deu início ao processo de reconhecimento como quilombo no ano de 2008, mas a certificação da Fundação Palmares só foi concedida em 2016. Esse reconhecimento proporcionou mudanças significativas referentes à conquista de políticas públicas voltadas para o bem-estar da comunidade e para a construção da sua identidade negra.

Sua cultura e costumes são preservados pelos moradores. Predomina o reisado, em todo final de ano, entre o dia primeiro e seis de janeiro, um grupo sai cantando em casas de diferentes lugares. Nessas ocasiões, eles arrecadam dinheiro para a festa (reza), que acontece depois dessas apresentações. Essa é uma festividade compartilhada por todos da comunidade. Há também a quadrilha junina, que ocorre no mês de junho; a capoeira; o samba de roda. E a organização de outras representações culturais preparadas para se apresentarem no Dia da Consciência Negra, que ocorre no dia 20 de novembro.

Atualmente, não tem uma escola no quilombo, as crianças estudam em outra comunidade próxima, que não é quilombola.

O terreno que a comunidade ocupa possui diversos espaços amplos e livres, nos quais as crianças podem brincar facilmente. Tem uma praça coberta, uma estrada pela qual não passa nenhum veículo, os quintais das casas, embaixo de árvores, o campo de futebol, o antigo prédio, que anteriormente funcionava como escola, dentre outros locais escolhidos pelas crianças.

A maior parte das famílias do Ginete trabalha em roças e lavouras dentro da comunidade, os filhos dessas pessoas também vão, mas não é para trabalhar e sim porque não há com quem deixá-los ou porque querem ir. Lá eles ficam brincando, seja embaixo das árvores ou não, até o momento em que os pais voltam para suas casas. No entanto, há moradores que trabalham na cidade ou são aposentados.

As crianças são livres para transitar por todos os espaços dentro da comunidade, podem explorar todos eles com suas brincadeiras, imaginação e criação. Algumas mães acabam entrando na brincadeira também, na fantasia criada pelas crianças. Outras preferem a contação de histórias ou ensinar jogos e brincadeiras que fizeram parte de sua infância.

## 2.2 As brincadeiras das crianças

Ao longo da pesquisa, constatamos que a tecnologia é um fator que tem muita repercussão na vida das crianças. No qual, os desenhos animados, jogos eletrônicos e redes sociais são considerados mais atraentes e ocupam o lugar das brincadeiras de rua. Mas ainda sim, existem crianças que não deixam as brincadeiras da infância caírem no esquecimento.

Assim, durante nossa permanência em campo, pudemos observar as brincadeiras mais frequentes dessas crianças. Elas, um ser social, portadoras de cultura, carregam consigo manifestações tradicionais do seu meio. Ao brincar de cantigas de roda, elas resgatam, elaboram e reelaboram do seu jeito aquilo que foi transmitido, tanto oralmente quanto em ações pelos adultos. Várias crianças se reúnem em círculos e começam a rodar e cantar diferentes cantigas; crianças pequenas e maiores, meninos e meninas participam desse momento.

Avistei algumas crianças brincando em frente a uma casa, na qual estas são todas próximas e o espaço é bem amplo [...] brincavam de cantiga de roda, uma das brincadeiras transmitidas pelos adultos da comunidade. Suas brincadeiras aconteciam de modo livre e espontâneo (Diário de Campo, 2020).

Além disso, as crianças não se prendem a brinquedos industrializados, por mais que esses estejam inseridos em seu contexto, outros objetos também servem como elementos para brincarem.

Diante do exposto:

[...] é possível inferir que a presença de brinquedos fabricados [...] e a presença de elementos disponíveis na natureza imprimem, de forma articulada, marcas singulares no brincar da criança [...] que brincam com o que tem disponível, mas também transformam a realidade, criando formas de brincar, para dar respostas aos seus anseios, aos seus desejos ou às suas dúvidas (SILVA, 2016, p. 95).

O pneu e um volante de carro que os adultos não usavam mais transformaram-se, no imaginário das crianças da comunidade, em um carro, e saíram rolando esse objeto por diversos lugares e correndo atrás do mesmo como se estivessem dirigindo. Essa brincadeira foi a mais frequente entre os meninos nos dias de observações.

O pilão, usado pelos adultos para pilar/pisar café, milho e coco, naquela ocasião virou uma moto, na qual duas crianças de cada vez subiam, uma fazendo o papel de piloto, imitando o barulho da moto, e a outra segurando a sua cintura, e



imaginando estarem passeando pelas estradas/ruas. E assim, inventam formas de brincar usando “[...] objetos da natureza, (res)significam histórias tradicionais, criam novos desfechos [...]”. (PAULA, 2014, p. 217). E vivem esses momentos sem preocupações e interferências.

As crianças criam e fantasiam histórias a partir das experiências adquiridas pelos adultos inseridos a sua volta. Ao brincar de casinha, por exemplo, demonstram o seu modo de exteriorizar o que é vivido e internalizado no seu cotidiano. Através do seu imaginário, reelaboram a rotina e cuidado da família, interpretam o papel da mãe, do pai e do filho. As meninas, brincando com bonecas, fazem de conta que essas são suas filhas, e cuidam delas da mesma maneira que são cuidadas pelas próprias mães. Igualmente, nas brincadeiras de “escolinha”, as crianças fazem a representação da sua realidade e experiências na escola, reproduzem, a partir das vivências, a função da professora e dos alunos no âmbito escolar.

Algumas meninas brincam de escolinha na praça, uma faz o papel da professora e as demais de alunas, no entanto, não observei tanto este momento delas, pois ficaram com vergonha pelo fato de serem filmadas e logo pararam de brincar, umas foram embora e outras ficaram me observando (Diário de Campo, 2020).

Diante disso, a presença do faz de conta é constante nas formas de brincar, como foi possível observar em uma criança brincando debaixo de uma árvore.

[...] na areia, com carrinhos de plásticos, industrializados, e outro feito manualmente com lata. Tinha também uns animais de brinquedos como cavalos e bois. O mesmo fantasiava estar carregando esses animais nos carros e depois faz um “curral” com alguns pauzinhos para colocar os mesmos dentro [...] Procurava ao seu redor, matos, fingindo estar buscando alimentos para os animais (Diário de Campo, 2020).

Nesse contexto, Santos (2010) afirma que o faz de conta:

[...] apresenta a maneira como essas crianças compreendem o mundo em que vivem e o traduzem em seu brincar e na experiência com os outros, sejam adultos ou crianças. É no faz de conta que é possível perceber a produção e apropriação de cultura pela criança, onde ela constrói diferentes significados a respeito das situações e do mundo que a cerca, lançando mão da imaginação, interpretação e construção (ou reconstrução) de significados dos mais diversos comportamentos e movimentos (SANTOS, 2010, p. 233-234).

Com isso, Figueiredo (2017) ressalta que:

As formas organizacionais das brincadeiras [...] se estruturam internamente a partir da informação recebida do mundo, mas antes de serem atos de criação, são formas de comunicação que se exteriorizam numa linha muito tênue entre real e imaginário, o que

torna as brincadeiras uma extraordinária forma de expressão (FIGUEIREDO, 2017, p. 76).

Nesse sentido, uma criança, ao ser questionada sobre como aprendeu determinadas brincadeiras, afirmou: “Por causa dos povos que brincava antes [...] depois falô pra nós, aí nós brinca” (criança Gustavo, 2020). Percebe-se aqui o valor cultural que algumas brincadeiras possuem. O jogo de futebol também é um exemplo das regras e conhecimentos transmitidos pelos adultos, no entanto, nem sempre as crianças usam todas as regras e organizações referentes a esse jogo. Elas deixam a brincadeira acontecer de acordo com as suas ações, não predeterminam o que é para ser feito, saem chutando a bola, tentando tomar do adversário, em diferentes locais, desde os quintais das casas até as estradas. A partir disso, entende-se as possibilidades e criatividade que as crianças têm para reinventar algo que foi adquirido conforme as ações da sociedade em que estão inseridas. Ou seja, elas, além de mesclar “[...] novas brincadeiras com tradicionais, incorporam mudanças àquelas que aprenderam com os adultos e desse modo a transmissão cultural se faz e se refaz [...]” (FIGUEIREDO, 2017, p. 83).

Durante as observações, percebemos que a maior parte das crianças brinca no turno matutino. As escolhas das brincadeiras ocorriam de formas aleatórias, elas iam se agrupando com determinados brinquedos, em diversos lugares, interagindo entre elas, não se prendendo somente a uma única brincadeira, muitas vezes acontecia também de elas brincarem em mais de uma. No mesmo instante em que algumas brincavam de escolinha em um grupo, já estavam brincando de velocípede, bola ou de bonecas em outro.

Não foi perceptível uma maneira de brincar preferida nem rejeição de brincadeiras, ou seja, não queriam participar somente de uma em especial, brincavam todos juntos, não nomeavam brincadeiras de meninos e de meninas (exceto de boneca), havia a possibilidade de todos participarem de todas. Porém, na entrevista, a maioria das meninas afirmaram que gostam de brincar de casinha, enquanto há quem prefere brincar de boneca. E a maioria dos meninos disseram que preferem brincar de carrinhos.

E as crianças não pediam permissão para entrar na brincadeira, não existia um líder, alguém que manda ou determina o modo de brincar ou de jogar, elas se inseriam rapidamente e com interatividade, compartilhavam os brinquedos e suas imaginações criativas. É nítido perceber essas interações na fala de cinco crianças, que ao serem

perguntadas se brincam sozinhas ou com algum colega, todas responderam que “Com meus colegas”. Reforçando, ainda, a ideia de que quando esses momentos são vividos coletivamente, tornam-se mais prazerosos. Acrescente-se que em todos os espaços e brincadeiras as crianças tinham total liberdade de escolha, expressão e imaginação. Não havia interferências de adultos, tudo era conduzido pelas mesmas.

O modo como elas fantasiam o mundo ao seu redor é inigualável, cada uma possui sua singularidade, experiências e conhecimentos, mas quando se socializam nas brincadeiras, criam um espaço de coletividade, tornando esses momentos ainda mais significativos.

### **3. CONCLUSÃO**

Ao longo da história, sobretudo a partir do século XX, as crianças foram deixando o anonimato. Diversas investigações contribuíram para lhes dar visibilidade, no entanto, foi nos estudos no campo da sociologia da infância que elas começaram a ser compreendidas e ganharam mais destaque, sendo reconhecidas como sujeito histórico social, portadoras de culturas e não um adulto em miniatura. Sua atuação no meio em que vivem não é mera imitação da vida ou dos adultos, é seu modo de participar e de intervir na sociedade.

As crianças, portanto, são atores e autores de suas culturas, e manifestam aquilo que foi internalizado. Essas manifestações, na maioria das vezes, são expressas nas brincadeiras, ato que pode dizer muito sobre elas, pois através do brincar as crianças demonstram suas experiências, formas como compreendem o mundo e as vivências no seu meio cultural.

Durante o percurso investigativo desta pesquisa, evidenciamos que nas brincadeiras das crianças da comunidade quilombola do Ginete há essa manifestação cultural herdada pela coletividade do seu meio, ou seja, em algumas elas externalizam o que foi apreendido no seu dia a dia ou ensinado por alguém. Para tanto, usam suas próprias expressões para mostrar o que foi internalizado, produzindo e reproduzindo de acordo com suas experiências.

Além disso, constatamos que as tecnologias, muito presentes na atualidade, fazem parte do cotidiano dessas crianças, que deixam muitas vezes de brincar, viver em interatividade e coletividade com outras crianças do seu meio e de demonstrar suas vivências para ficar assistindo TV, jogando e interagindo em redes sociais nos

celulares ou tabletes. Isso no decorrer da pesquisa ficou explícito na fala do coordenador do quilombo e quando nos deparamos com a falta de crianças brincando nas ruas/estradas e quintais.

Consideramos que essa questão reflete o que ocorre na sociedade nos dias atuais, na qual, cada vez mais, a tecnologia vem ganhando espaço na vida das crianças, fazendo com que as brincadeiras tradicionais caiam no esquecimento. Acrescentamos que para a grande maioria, os jogos virtuais, criados para prender a atenção das pessoas, são tidos como mais atraentes do que essas brincadeiras. E em vez de se encontrarem pessoalmente para brincar, os encontros, em alguns jogos, ocorrem virtualmente.

No entanto, observamos que, por mais que haja uma inserção constante da tecnologia na vida das crianças, ainda existem aquelas que valorizam o brincar tradicional, que se permitem viver as múltiplas experiências que essas brincadeiras lhes proporcionam.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

COSTA, Regina Rodrigues da. **O valor social do brincar para a criança: Análise da brincadeira de rua na comunidade da Cachoeira-Guarujá SP**. 2010. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

DELGADO, Ana Cristina; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: Pesquisa com crianças. Revista **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Agosto 2005.

FIGUEIREDO, Ângela Maria Rodrigues de. **Crianças e territorialidades: As brincadeiras nas ruas do bairro da União em Parintins/AM**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus/AM.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

PAULA, Elaine de. **Vem brincar na rua!** entre o quilombo e a educação infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos. 2014. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. **Modos de se criança no Quilombo do Mato do Tição Joaboticatubas/MG.** 2015. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SANTOS, Maria Walburga dos. **Saberes da Terra.** O lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola (estudo de caso etnográfico). 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da. **O brincar das crianças do campo e a educação infantil.** 2016. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

SILVEIRA; Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In:* GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.



**Capítulo 7**  
**SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES NA**  
**PANDEMIA**  
*Silvana Gavioli*



## SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES NA PANDEMIA

**Silvana Gavioli**

*Graduação em Letras / Português. Pós-Graduada em Linguística e Literatura –  
Faculdade da Amazônia-FAMA/RO.  
E-mail: silvanagavioli10@hotmail.com*

### RESUMO

O artigo desenvolvido aborda como tema “a saúde mental do professor na pandemia”, esta causada pelo COVID-19 estabelecendo, ou mesmo impondo ao sistema educacional uma série de ajuste e alterações “nunca” utilizados pelo docente para socializar o conhecimento, o saber, e com isso, trouxe aos professores novas formas de pensar e também de adaptar a educação, gerando sofrimento tais, como: mental e físico. Diante disso, pode-se afirmar que a pandemia causou uma espécie de remodelação nas formas de exercer a docência. Pois o trabalho teve que ser transferido para a casa, se sobrepondo as atividades domésticas e aos cuidados familiares, causando consequências à saúde docente. Para tanto, utilizou-se a pesquisa bibliográfica para se fazer compor as reflexões aqui apresentadas, enfatizando que alguns historiadores já demonstravam que a saúde mental dos professores e seus sintomas estão presentes, seja em maior/menor grau, no cotidiano dos educadores. Concluímos que se fazem necessários repensarem as formas do saber socializar entre professor-aluno e rever também as condições em que a educação pode ser praticada, ampliando assim as possibilidades docentes utilizando-se as tecnologias, ou melhor, à quebra de paradigmas.

**Palavras-chaves:** Saúde Mental Docente. Educação. Pandemia Covid-19

### INTRODUÇÃO

No final do ano de 2019, mais precisamente na Província de Hubei, na China surge o vírus Sars-Cov-2, ou seja, o COVID-19, vírus este que causou a aparições de pessoas com vários sintomas de insuficiência respiratórias, amostras foram coletadas e partir de amostras de fluido bronquioalveolar feitas em três pacientes, constatou-se que o genoma completo identificado era 2019-nCov. A partir daí devido ao número de casos e de focos que iam surgindo o Comitê de Vigilância Internacional para as Doenças Transmissíveis da Organização Mundial da Saúde (OMS). Adotaram algumas medidas de saúde pública de urgência para conter

a proliferação do COVID-19, tais como: restrição do contato interpessoal, o isolamento, a quarentena e a contenção social.

A pandemia do vírus Sars-Cov-2, ou seja, o COVID-19 produziu impulsos severos na saúde pública, assim como nas condições de vidas das pessoas na maior parte dos países.

A profissão de professor sabemos que não é fácil, pois é considerada uma das, mas estressantes considerando alguns pontos tais, como: a precarização das condições de trabalho, excesso de tarefas, baixos salários e falta de valorização do profissional. Alguns pontos como sala de aula cheia, alunos que não respeitam o professor e que não tem limites comportamentais, como se não fosse o bastante ainda existe o agravante de ser uma profissão que sofre violência do tipo verbal e muitas das vezes física. Esses são alguns pontos que podem agravar ou até mesmo desencadear várias doenças, tipo: depressão, hipertensão, dificuldade de concentração, insônia, entre outras.

O ambiente escolar teve mudanças drásticas, passando a atender os alunos de maneira remota, passando a exigir do docente uma nova forma de reaprender e sua profissão, fazendo com que a família de certa forma se responsabilizasse em acompanhar as rotinas escolares de seus estudantes.

Segundo Tan ET al.(2020) a pandemia do Covid-19 causou impactos de formas rigorosas na saúde pública, e na vida do homem na maioria dos países. Enquanto o vírus se expande, diferentes instancias do governo, entidades da sociedade civil e também profissionais de variadas ocupações se empenham em promover assistência à saúde, segurança e recursos necessários à redução da velocidade de difusão em a doença está se alastrando e na mitigação de seus resultados na saúde das pessoas. Freud (1930/1996), “ao afirmar que o mal-estar da saúde mental sofrida pelo homem sobrevém das relações e vivencias intersubjetiva e da influência recebida do mundo externo”. Segundo Esteve (1999, p.57), no momento atual a prática docente, a saúde mental do professor é inteiramente ligada as novas formas da prática pedagógica, à identidade docente e também as novas ações do mundo externo que não estão sob o controle de professores e alunos. Portanto, ele a define como sendo um conjunto de consequências contrarias que afetariam o professor da ação combinada das condições psicológicas, ou seja, da saúde mental em que se exerce à docência.

Para Esteve (1995) algumas consequências evidentes e também presentes na saúde mental do professor, são: sentimento de desajustamento, esgotamento,

angústias, estresse, auto depreciação, depressão, ansiedade, entre outras. Diante do exposto, torna-se mais que urgente pensar e repensar as formas de ensino e aprendizagem, presencial, híbrido, remoto, síncronos ou assíncronos, para que os docentes não venham a intensificar, de maneira negativa, as questões de saúde mental, que em muitos casos faz com que o docente abandone a docência.

O trabalho apresenta como objetivo geral: a saúde mental do professor na pandemia do COVID-19. Para se alcançar o principal objetivo, primeiramente foi preciso cumprir os específicos, ou seja, compreender o contexto social, sobre educação na pandemia, especialmente o início da pandemia da Covid-19; Entender a particularidade das formas de ensino e aprendizagem, abordando o remoto, quais as ferramentas utilizadas pelos professores para não deixarem de socializar com seus alunos; Compreender quais as possíveis consequências trazidas com a pandemia para os professores, a partir de autores que abordam sobre o assunto.

Para que os objetivos fossem atingidos, adotamos a revisão bibliográfica, fundamentada em decretos federais para a contextualização sobre o tema saúde mental dos professores na pandemia do covid-19, utilizaram-se autores/pesquisadores que versem sobre o tema saúde mental e ensino remoto emergencial, tais como: Aquino et al (2020), Esteve (1995/1999), Garrido et al (2020), OMS(2020), entre outros.

No exposto, nossa busca por livros: Fraturas Expostas pela pandemia, Saúde e Ambiente e outros materiais ocorreram por meio sites, SciELO Brasil, Google Scholar, LILACS. Realizadas em diferentes dias dos meses de novembro e dezembro de 2021, com o uso dos seguintes descritores, “a saúde mental dos docentes na pandemia”, “a pandemia do Covid-19”, “os professores na pandemia”, “educação na pandemia”, o estresse dos docentes na pandemia, seja, o “mal-estar docente” e último “a pandemia do vírus Covid-19”.

A escolha do tema *justifica-se* por ser de extrema importância não só para a educação, como também para a saúde mental do docente, pois segundo alguns historiadores, como Andrade e Cardoso (2021) não é de hoje que a saúde mental do professor precisa ser cuidada e pensada de uma forma especial, segundo eles indicam que no Brasil os docentes passam por alterações psicológica/comportamentais e emocionais durante a prática pedagógica, onde estas

muitas vezes chegam aos seus extremos levando-os muitos a adoecer, com o diagnósticos de estresse, ansiedade e síndrome de burnout, ou seja, do esgotamento Profissional, devido a sua carga estressante de trabalho.

Considerando todos os pontos citados, dividiremos os textos em dois momentos. No primeiro faremos uma *análise sobre a pandemia do vírus Covid-19 e a imposição de medidas de restrição*. Em seguida, a *saúde mental do professor na pandemia do covid-19*, as consequências do isolamento social e do ensino remoto para a saúde mental do professor, tecendo algumas considerações sobre o tema.

## **A PANDEMIA DO VIRUS COVID-19 E A IMPOSIÇÃO DE MEDIDAS DE RESTRIÇÃO**

A corona vírus é conhecida desde a década de 1960, e suas patologias causavam dificuldades respiratórias com sintomas de resfriados. Em 2003, representantes dessa família de vírus causaram expressivos números de casos de sintoma respiratórios aguda grave (SARS-CoV-2), que mais tarde em 2019 o nCov, ou seja, o novo corona vírus. Este tem sua origem na china em Wuhan, e então pouca tempo foi sendo propagado para além de suas fronteiras, causando intenso impacto na dinâmica de ordem social, econômica e demográficas do mundo inteiro. Sendo que em janeiro de 2020 o mesmo passou a ser considerada Emergência de Saúde Pública de Preocupação Internacional (SCHWARTZ; GRAHAM, 2020).

Em 3 de fevereiro de 2020, pela Portaria nº 188, foi declarada a pandemia do Covid-9 pelo ministério da Saúde, onde o mesmo declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, cujo objetivo principal conter a expansão pelo novo Corona vírus, ou seja, pelo Covid-19. (Art. 1º, Decreto nº7.617, de novembro de 2011).

Pela grande expansão que o vírus passou a ter, algumas medidas de ordem social foram postas em práticas, tais como, o isolamento social e as restrições da mobilidade provocando assim mudanças nas rotinas de trabalho por meio da informatização e da digitalização de processos e procedimentos e no incremento da prestação de serviços on-line, principalmente na área educacional (AQUINO ET AL.,2020).

Em março de 2020, aproximadamente 48 milhões de estudantes “abandonaram” as atividades presenciais nas mais de 180 mil escolas de Ensino Básico pelo Brasil como forma se prevenir da propagação do corona vírus que a cada dia propagava-se com mais rapidez (INEP, 2019). Desse total a maior parte, sendo da Rede Estadual de Educação de São Paulo, a maior do país, que abrange aproximadamente cerca de 3,8 milhões de

matrículas e cerca de 200 mil educadores e educadoras. (GRANDISOLI; JACOBI; MARCHINI, 2020, p. 1).

Com base nas informações acima se sabe que o vírus ganhava forças em sua propagação, pois o isolamento social era naquele momento necessário para conter um vírus que no atual contexto não se sabia um remédio/vacina para cura-lo. A partir desse momento em que a educação e o país passava por uma crise de saúde pública catastrófica, sentiu-se a necessidade de repensar a educação como/qual seria uma das formas de não para as aulas de uma maneira brusca.

Contudo foi a partir do Decreto Nacional nº10. 659, de março de 2021, que as autoridades de cada Estado delimitaram as medidas necessárias para conter a propagação do vírus, sendo facultada de acordo com critérios epidemiológicos de cada Estado a suspensão das aulas presenciais nas instituições escolares, como forma de evitar maior número de contágio pelo vírus e de acordo com as autoridades sanitárias.

Com a pandemia do Covid-19, o tele trabalho e todas as variações de tele atendimento, e suas variadas áreas foram intensificadas. Na pandemia o uso das tecnologias e dos meios de comunicação virtual conseguiu alcançar patamares jamais vistos antes, repercutindo na qualidade e na disponibilidade de serviços de internet. (MELLO, 2020).

No setor educacional o contexto de pandemia impôs aos docentes dos diferentes níveis educacionais uma intensa reorganização de suas rotinas de trabalho, os docentes tiveram que usar ferramentas que por muitos não eram utilizadas, tiveram que de certa forma sair da sua zona de conforto (a sala de aula) e se estruturar em casa, se reinventar na educação. A casa passou a ser a sua sala de aula, o seu computador pessoal, a sua internet passaram a ser utilizadas como as principais ferramentas de trabalho, esses e outros pontos passaram de certa forma acarretar/aumentar a carga horaria do professor, pois atividades foram somadas a sua carreira enquanto professor, além das aulas muitos teve que saber dividir em seu lar, o trabalho doméstico, o papel de mãe, esposa (o), etc. Todos esses pontos citados ocasionaram para aumentar a carga de estresse do docente.

As barreiras físicas entre trabalho e vida familiar, no domicílio, de certa forma deixou de existir, pois nas maiorias das vezes forçaram improvisações diversas no dia a dia familiar e doméstico para permitir assim à estrutura mínima necessária as atividades de ensino-aprendizagem. Para exercer o ofício docente algumas

improvisações nos tempos de trabalho e da vida familiar causaram implicações contrárias à saúde física e mental dos docentes.

O pouco tempo diário que os docentes dedicavam ao seu descanso em um “período de aula dito normal”, com a pandemia foram interrompidos pois nessas horas a qualidade do sono tornou-se ruim, porque as altas barreira física entre o trabalho e vida familiar, no domicílio, deixaram de certa forma de existir. Se considerarmos de forma holística, podemos afirmar que o estresse pode ser definido como sendo o resultado da relação entre a pessoa, o ambiente e as circunstâncias que a cercam (Contaifer, Bachion, Yoshida & de Souza 2003). Quando prolongado e posicionando-se para além das suas forças psicológicas.

## **A PANDEMIA DO COVID-19, A SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR E AS CONSEQUÊNCIAS DO ISOLAMENTO SOCIAL E DO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO**

A pandemia “pegou” muitos de certa forma podemos dizer de surpresa, gerando em um primeiro momento sentimento diversos, inquietude, insegurança, medo, pavor, entre outros.

Em março de 2020, precisamente em 16 março, o Conselho Nacional de educação publicou uma nota de esclarecimento, versando orientações sobre as medidas a serem adotadas para a reorganização do calendário escolar, como forma de assegurar o cumprimento dos 200 dias letivos e carga horária mínima anual, prevista em lei. Nesse momento a preocupação central era a reposição das aulas e modo que não prejudicasse o calendário escolar, que para tal deveria ser reorganizado e submetido as autoridades competentes.

No que tange a educação, com a pandemia do Covid-19, ela enfrenta um dos maiores desafios da história, onde o foco dos professores seja o bem-estar de seus alunos e também é claro nos prejuízos causados na aprendizagem. Mas devido a atual conjuntura pelo qual atravessa o país e, sobretudo a educação, seria um pouco difícil um retorno as aulas presenciais.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) uso das mídias na educação, expõe sobre a concepção de educação e educação escolar, sendo que a concepção de educação se dará no dia a dia da criança, envolvendo, desse o convívio família até o mundo do trabalho, já a educação escolar, se desenvolve por meio do ensino, predominante nas instituições educacionais, sendo que estas não são somente em



escolas, mas em toda atividade em que o objetivo maior é a aprendizagem (NOGUEIRA, 2013).

Embora o ensino remoto emergencial tenha sido abordado por alguns estados antes da pandemia, em datas anteriores, ou seja, antes de ser regulamentada pela Lei nº 544, de 16 de junho de 2020, a qual determina, que:

Em seu Art. 1º, em caráter excepcional autoriza, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regulamente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais do tipo, digital, tecnologias de informação e também de comunicação ou outros meios convencionais, por instituições de ensino superior integrante do sistema federal de ensino, da qual trata o art. 2º do Dec. Nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

Com a regulamentação da Lei que autoriza as aulas de forma remota, com o uso das ferramentas tecnológicas, muitos professores se viram em um “beco” sem saída, pois muitos encontraram dificuldades no manuseio da ferramenta, visto que para alguns o uso de tal tecnologia é algo considerado novo, pois para que se tenha um bom desempenho no manuseio destas é preciso passar por treinamento ou melhor por um curso de capacitação. Muitos docentes são acostumados apenas com o quadro magnético, ou de giz, principalmente as escolas que ficam um pouco distante dos centros urbanos. As escolas e os professores talvez não tenham acesso as tecnologias adequadas não porque sejam distantes, e sim pelo não repasse das verbas destinadas a educação.

### Saúde Mental do Professor

Fala da saúde mental dos professores, nos remete a década de 1970, quando os primeiros registros epidemiológicos de sofrimento docente aconteceram em países como França, Inglaterra e Alemanha.

Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT) desde 1983 que a classe docente é a segunda categoria profissional, em nível mundial, a portar doenças de caráter ocupacional, na qual se inclui alergia a giz, distúrbios da voz, inflamações como gastrite e outros. A firma a OIT que o estresse que acomete os professores é considerado não somente como um fenômeno isolado, mas um risco ocupacional significativo da profissão (TOSTES et al., 2018).

Segundo Esteves (1999), para caracterizar o sofrimento dos professores, abundantemente demonstrado e manifestado por meio de um conjunto de sinais do corpo e da psique, tais como: estresse, ansiedade, depressão e fadiga, ou seja, efeitos

negativos da atividade desenvolvida no dia a dia introduziu-se a expressão “mal-estar docente”.

“Freud (1930/1996), em o mal-estar afirma que a saúde mental sofrida pelo homem sobrevém das relações sociais, das vivências intersubjetivas e da influência recebida do mundo externo”.

Freitas et al. (2017), afirma que o conceito de estresse ocupacional está devidamente relacionado com as pressões e exigências que o trabalhador sofre frente as situações que por sua vez testam sua capacidade de enfrenta-las. Portanto, tais aspectos negativos levam ao aparecimento de problemas psicossomáticos, psicossociais, que podem gerar acidentes de trabalho e também diminuição na sua capacidade produtiva.

Vale ressaltar que a literatura afirma que o ambiente de trabalho produz impacto na saúde mental, acarretando no adoecimento dos docentes. Desta forma ao associar o sofrimento mental que os professores perpassam em sua vida como docentes podem compreender assim que as manifestações estão interligadas ao corpo e a psique, tal como o estresse, ansiedade, depressão, medo e outros. Todos esses fatores nos remete a expressão contemporânea “mal-estar docente” (TOSTES et al., 2018, p.90).

Segundo Silva, Bernardo e Souza (2016), afirmam que as condições de precarização no setor de trabalho são marcadas por alguns pontos, tais como: ritmos intensos, aumento da competitividade, faltam de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido, fragilização dos vínculos, rupturas de trajetórias profissionais, dentre outros fatores que podem levar o trabalhador ao adoecimento físico e mental. Tais condições de trabalho podem desencadear doenças relacionadas à saúde mental do professor, como síndrome de Burnout, ansiedade, depressão, suicídio e outras. Segundo apontam Moreira e Rodrigues (2018) que a partir desses indicadores, o contexto escolar, ou mesmo a sala de aula, tornou-se um ambiente provocador de tensão e estresse, em consequência disso o descontentamento dos docentes com relação ao trabalho, fazendo que isso tudo resulte em círculo vicioso de sofrimento, adoecimento e até mesmo ao afastamento do seu local de trabalho “a sala de aula”.

As consequências do isolamento social vindos com a pandemia, pode se dizer que a primeira delas foi um isolamento coletivo parte dos governos e dos líderes das nações, pois naquele momento a pandemia era generalizada e perpassava as fronteiras dos países, como forma de evitar que o vírus se propagasse de forma

rápida, ou seja, para evitar o contágio entre as pessoas. Isso ocorreu de forma emergencial, atingindo vários setores, entre os quais a educação. Outro ponto muito importante para evitar a contaminação pelo vírus, os governos estão impondo a quarentena e o distanciamento social, com o fechamento do comércio, do transporte público e de escolas.

Outra medida imposta pelos governantes, considerada severa mais de extrema importância para evitar a propagação do vírus, foi a imposição do lockdown horizontal, este por sua vez é um isolamento total da população em suas casas com o fechamento total dos serviços do comércio e dos serviços. O distanciamento entre as pessoas ajuda a reduzir o número de casos da doença e evitar também um colapso do sistema de saúde. Essas medidas foram adotadas para se evitar a propagação do vírus (SARS-CoV-2), que mais tarde em 2019 o nCov, ou seja, o novo Corona vírus. COVID-19.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base nas literaturas abordadas, o presente artigo buscou apresentar as principais dificuldades dos docentes que o levam ao “mal-estar docente”, demonstrou que os professores apresentam níveis elevados de sofrimento mental, tais como: depressão, ansiedade e outros. Portanto verifica-se a necessidade de ampliar a investigação sobre a saúde mental dos professores, no sentido de melhor compreender a gênese do sofrimento mental dos docentes, oferecendo subsídios para a produção de mudanças significativas, visando à melhoria de saúde dos mesmos, agindo nos processos determinantes do adoecimento e não através da simples medicalização.

## **REFERENCIAS**

ESTEVE, José Manuel. Mudanças Sociais e a função docente. Lisboa, Portugal: Porto Editora. 1995.

ESTEVE, José Manuel. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC. 1999.

NOGUEIRA, F.F.I et al. Fraturas expostas pela pandemia: escritos e experiências em educação. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2020. 320 p.

ANDRADE, Patrícia Santos de; CARDOSO, Telma Abdalla de Oliveira. Prazer e dor na docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. Saude e sociedade, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 129-140, Mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v21n1/13.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2021.

AQUINO, E. M. L. et al. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. Ciência & Saúde Coletiva, v. 25, p. 2423-2446, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/4BHTCFF4bDqq4qT7WtPhvYr/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2021.

FREUD, S. (1930-1936) O mal-estar na civilização (1930). In. Sigmund Freud Obras Completas Volume 18. Tradução Paulo César de Souza. Rio de Janeiro: Disponível em: [https://cei1011.files.wordpress.com/2010/04/freud\\_o\\_mal\\_estar\\_na\\_civilizacao.pdf](https://cei1011.files.wordpress.com/2010/04/freud_o_mal_estar_na_civilizacao.pdf). Acesso em nov.2021.

CNE. Nota de esclarecimento. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/03/nota-esclarecimento-cne.pdf>. Acesso em: 20 nov 2021.  
GARRIDO, Rodrigo Grazinoli; FABIOLA, S.R. Saúde e Ambiente: COVID-19: UN

PANORAMA CENTRADO EN MEDIDAS RESTRICTIVAS DE CONTACTO INTERPERSONAL. Interfaces Científicas. Aracaju. V.8. N.2. p. 127 – 141. 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/saude/article/view/8640/pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

GRANDISOLI, Edson; JACOBI, Pedro Roberto; MARCHINI, Silvio. Pesquisa Educação, Docência e a COVID-19. São Paulo: USP, 2020. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pesquisa/projetos-institucionais/usp-cidades-globais/pesquisa-educacao-docencia-e-a-covid-19>. Acesso em: 25 nov. 2021.

OMS – Organização Mundial de Saúde. OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia. 2020. Disponível em: [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812). Acesso em: 25 nov. 2021.

OIT - Organização Internacional do Trabalho. A condição dos professores: recomendação Internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores. Genebra: OIT/UNESCO, 1984.

MELLO, L. D.; TER-MINASSIAN, T. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/4BHTCFF4bDqq4qT7WtPhvYr/?lang=pt>. Acesso em: 3 dez. 2021.

PORTARIA MEC, nº 544, de 16 de Jun. 2020. Disponível em <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3185/portaria-mec-n-544-2020>. Acesso em: 20nov2021.

**Capítulo 8**

**CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA  
LINGUAGEM ESCRITA: PROPOSIÇÕES DA  
PSICOLOGIA HISTÓRICO - CULTURAL**

*Poliana Hreczynski Ribeiro  
Etienne Henrique Brasão Martins  
Luana Graziela da Cunha Campos*

## CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA LINGUAGEM ESCRITA: PROPOSIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO - CULTURAL

**Poliana Hreczynski Ribeiro**

*Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) na Universidade Estadual de Maringá (UEM), pollyannahre@hotmail.com*

**Etienne Henrique Brasão Martins**

*Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) na Universidade Estadual de Maringá (UEM), ettibrasao@gmail.com*

**Luana Graziela da Cunha Campos**

*Responsável tutora/mediadora UNIPAR, Mestre em Educação pela na Universidade Estadual de Maringá (UEM), luanagraziela97@outlook.com.*

**Resumo:** A linguagem escrita foi desenvolvida pelos seres humanos na tentativa de organizar uma sociedade, tendo início com os desenhos pictográficos nas cavernas, que foram sendo transformados até chegar na escrita da forma que conhecemos hoje em diferentes meios. À vista disso, o capítulo tem por objetivo apresentar brevemente a pré-história da linguagem escrita, a fim de possibilitar subsídios teórico-metodológico aos/as leitores/as. Para atingir tal objetivo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, tendo como amparo a psicologia histórico-cultural, pois configura-se como elemento fulcral na reflexão sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos seres humanos. Destaca-se que esse referencial propicia a reflexão acerca do processo de desenvolvimento dos seres humanos. Considera-se a necessidade de um processo intencional e sistematizado que apresente a historicidade da humanidade acerca da linguagem escrita.

**Palavras-chave:** Linguagem Escrita. Sociedade. Seres Humanos.

**Abstract:** Written language was developed by human beings in an attempt to organize a society, starting in caves to the present day in different environments. In view of this, the chapter aims to briefly present the prehistory of written language, in order to provide theoretical and methodological subsidies to readers. To achieve this objective, a bibliographical research was carried out, with the support of the historical-cultural psychology, as it is configured as a key element in the reflection on the learning and development of human beings. It is noteworthy that this framework provides reflection on the development process of men, as well as their higher psychic functions. The need for an intentional and systematized process that presents the historicity of humanity regarding written language is considered.



**Keywords:** Written language. Society. Human beings.

## INTRODUÇÃO

Esse capítulo tem como objetivo apresentar brevemente a pré-história da linguagem escrita, a fim de possibilitar subsídios teórico-metodológico aos/as leitores/as. Tendo como amparo a psicologia histórico-cultural, pois configura-se como elemento fulcral na reflexão sobre a aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, como por exemplo, a própria linguagem escrita, que é uma função psicológica superior, ou seja, essas funções são “[...] a linguagem, o pensamento, a memória, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o cálculo”, e, portanto, “antes de se tornarem internas ao indivíduo, existem concretamente nas relações sociais [...]” (MELLO, 1999, p. 20) no contexto social que estão inseridas para seu desenvolvimento.

Em consonância com isso, a psicologia histórico-cultural, tem como premissa de que a atividade criadora do homem o torna capaz de projetar – como afirma Vigotski – fazer o futuro, modificar o presente; justamente isso faz com que este referencial teórico se apresente enquanto humanizador, que instrumentaliza a práxis humana, para vislumbrar o desenvolvimento da sociedade (VIGOTSKI, 2009).

Com base nisso, organizou-se uma investigação bibliográfica, no qual Gil (2002, p. 45) relata que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”, desse modo, percebe-se que esse tipo de pesquisa, é indispensável para conhecer o acervo histórico dos fatos passados. Porém, faz-se necessária uma escolha cuidadosa das fontes primárias e secundárias, para que não comprometam a qualidade da pesquisa.

Diante disso, buscou-se responder: Quais as fases da escrita? Como desenvolver esse complexo sistema linguístico? Na tentativa de responder tal questionamento, contou-se com uma organização didática que no primeiro momento apresentou a breve história da linguagem escrita. Adiante, no segundo momento intensificará essas análises, abordando o desenvolvimento desse sistema complexo.

## BREVE HISTÓRICO DA ESCRITA: CONTEXTO E SOCIEDADE

A escrita foi desenvolvida pelo homem na tentativa de organizar uma sociedade. Buscando registrar fatos, acontecimentos do seu cotidiano, assim registrando em cavernas ou em tábuas de argila (HIGOUNET, 2003).

Nesse sentido, é possível estabelecer uma analogia entre as gravuras e a escrita: ambos os casos buscam registrar algo, de alguma forma, para determinado grupo, para aquele momento ou para a posteridade, desse modo a antropóloga Cláudia Pires afirma que:

Sobre a relação entre a “linguagem simbólica” – expressa através de símbolos abstractos pintados – e a sua intenção, digamos que foi através destas imagens que o homem entendeu que podia fazer passar uma mensagem, um pensamento, o seu estado de espírito, etc. Estas pinturas demonstram o valor que os homens da pré-história conferiam às suas criações. O conjunto destes desenhos-escrita, passíveis de serem compreendidos por todos os membros de um mesmo grupo, tomam a designação de pictogramas. Pertencem, pois, ao conjunto das escritas pictográficas, que no grego significam descrição da imagem, para servir de símbolo (PIRES, [www.revista-temas.com](http://www.revista-temas.com)).

Com a referida afirmação, percebemos que a pré-história da linguagem escrita se inicia na linguagem simbólica que são expressões abstraídas pintadas nas paredes das cavernas para simbolizar algum acontecimento, essas expressões são conhecidas como desenhos-escritas.

Posteriormente, os desenhos-escritas originaram em símbolos para descrição de imagens pelo povo grego. Dessa forma:

A invenção da escrita foi um dos momentos mais importantes da humanidade, permitindo que, pelos registros escritos, o saber acumulado pudesse ser controlado pelos indivíduos. [...] Acompanhando a história da escrita percebe-se que decorrerem mais de 6000 anos para que os diferentes sistemas de escrita se consolidassem [...] (STEMMER, 2013, p. 128).

Nesse contexto, “[...] a história da escrita pode ser caracterizada como tendo três fases distintas: a pictográfica, a ideográfica e a alfabética” (STEMMER, 2013, p. 128), sendo, a escrita pictórica ou hieroglífica realizadas pelos desenhos que procuravam reproduzir de forma simples os conceitos ou objetos que deveriam ser representados, que teve seu início, em torno de 2900 a.C. (STEMMER, 2013).

Adiante, está a escrita ideográfica que se originou inicialmente da escrita egípcia que foi a representação gráfica daquilo que era visto, isto é, desenhava-se uma boca quando se pretendia escrever a palavra “BOCA” e as margens de um rio quando se queria escrever “ÁGUA”, assim denominando a escrita de ideogramas, que são desenhos que representa o som do objeto, ou uma ideia. Desse modo:

A escrita era feita com o desenho das coisas, representando as palavras usadas para designar essas coisas. A palavra “olho” podia ser @, “casa” podia ser =. Os nomes dos caracteres eram os nomes das próprias coisas. Essa escrita, chamada ideográfica, era fácil de ser entendida em muitas línguas. Com o passar do tempo, no entanto, viu-se que havia um grande problema: os símbolos eram muito numerosos, assim como a relação de coisas a serem representadas, que se tornavam cada vez mais complexas (CAGLIARI, 2009, p. 15).

Em decorrência, esses “[...] nomes dos caracteres foram perdendo a relação de conotação com as coisas representadas e adquirindo significado próprio” (CAGLIARI, 2009, p.20), ou seja, o caractere que representava os sons das coisas acabou perdendo a sua significação e, com isso originou a fase da escrita alfabética, que foi “[...] baseada nos ideogramas, e assumindo, pouco a pouco, uma nova função da escrita puramente fonográfica” (STEMMER, p. 128). Desse modo, a apropriação da escrita tem como essência a humanização dos indivíduos, que estabelecem a comunicação socialmente. Nesse sentido:

O fato de colocar letras representando consoantes e vogais, umas ao lado das outras, compondo as sílabas, deu ao sistema de escrita o verdadeiro alfabeto. É por isso que muitos estudiosos dizem que o alfabeto propriamente dito foi inventado pelos gregos. Esta afirmação dá ênfase à função das letras na representação dos segmentos das sílabas e deixa de lado, de certo modo, a própria natureza das letras, tal qual existia na escrita semítica. São duas concepções diferentes do que é uma escrita alfabética (CAGLIARI, 2009, p.30).

Se fôssemos prosseguir na história da escrita, certamente faltariam espaço e tempo para tratarmos de séculos de produção textual e avanços na arte de escrever. Por enquanto, ficaremos com a constatação de que há necessidade de comunicar em sociedades e nas relações humanas, assim perpassando por transformações ao longo do tempo, e atualmente, chegando à diversidade e à sofisticação que encontramos nas linguagens.

## DESENVOLVIMENTO E LINGUAGEM ESCRITA

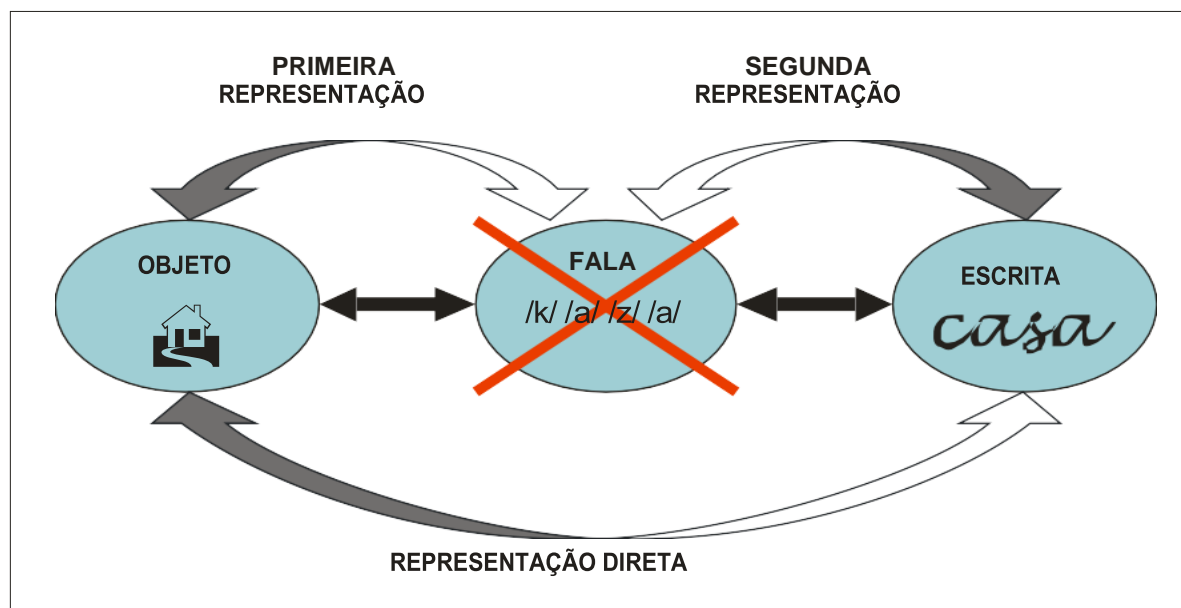
Diante das fases da escrita, sendo: a pictográfica, a ideográfica e a alfabética, a fim de conduzir a uma reflexão acerca do desenvolvimento desse complexo sistema linguístico, essencial para a comunicação.

Reafirma que a pré-história da linguagem escrita, que se inicia nos gestos, nos jogos, nos desenhos e após no simbolismo da escrita, nesse contexto, para que esse processo tenha relevância na aprendizagem, se faz necessário que tenha sentido e significado para a criança.

Não por acaso, foi à invenção da escrita que demandou modos sistematizados de ensino, conduzindo ao surgimento da instituição educativa, essencial para o desenvolvimento e aprendizagens dos indivíduos. Assim, a cada nova geração é necessário ensinar o funcionamento do sistema de escrita, pois “A alfabetização é, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade” (CAGLIARI, 2009, p. 14) e, certamente, a mais importante função da instituição educativa, já que outros processos de aprendizagem e desenvolvimento são dependentes da alfabetização e letramento.

Diante dessa historização, apresenta-se que um aspecto da linguagem escrita que “constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, tornasse um simbolismo direto” (VIGOTSKI, 2007, p.120). Nessa via, apresenta-se um Quadro, que explica como se desenvolve o processo de primeira e segunda ordem para o aprendizado da linguagem escrita:

**Quadro:** Linguagem escrita segundo a perspectiva histórico-cultural



**FONTE:** LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil:** contribuições teóricas e concepções de professores. Tese. 2008, 322f. (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2009.

Entende-se que a escrita é uma representação da representação ou, segundo Vigotski (2007), uma representação de segunda ordem, consistindo em um sistema complexo de signos, realizando uma aprendizagem significativa no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Isto quer dizer que aprender a linguagem escrita, por meio de métodos mecânicos e que estejam fora do indivíduo, não possibilitam que a criança chegue ao domínio desse sistema de símbolos e entenda a necessidade funcional da escrita, já que vivemos em uma sociedade grafocêntrica.

Nesse âmbito, Luria (2016, p. 143) afirma que “As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil”, dessa forma, quando a criança se apropria dessa técnica extremamente complexa, em um tempo relativamente curto, uma técnica que têm milhares de anos como visto anteriormente, confirma-se que, antes de atingir a idade escolar, “[...] ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto” (LURIA, 2016, p. 143), assim a linguagem escrita se constitui de um sistema de signos que indicam os sons e as palavras da linguagem falada. Dessa forma:

A escrita representa grandes dificuldades parcialmente das leis próprias, que se diferenciam parcialmente das leis da oralidade e

ainda são pouco acessíveis para a criança. [...] na passagem para a escrita, as dificuldades da criança são explicadas por motivos internos mais profundos. A fala é sempre compreensível para a criança; ela surge da comunicação ao vivo com as outras pessoas; é uma reação perfeitamente natural, é a resposta da criança ao que, à sua volta, influencia-a e sensibiliza-a. Ao passar para a escrita, que é bem mais abstrato e condicional, a criança frequentemente não entende para que precisa escrever. Está ausente nela a necessidade interna da escrita (VIGOTSKI, 2009, p. 64).

Contudo, o domínio da escrita se constitui no momento crucial do desenvolvimento da linguagem falada com a linguagem escrita da criança, assim aprimorando o funcionamento mental e cognitivo. Cabe ressaltar, que a escrita é um sistema complexo elaborado pela humanidade, que para se apropriar desse sistema, é necessário que aprendam uma técnica. Com isso, Vigotski (2007, p. 125) afirma que:

Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal.

Ao ensinar as crianças a desenhar letras, sem a compreensão da importância das letras para a constituição da palavra, o aprendizado da escrita vem a tornar-se uma habilidade motora, que, muitas vezes, é imposta para a criança, sendo algo exterior, feito pelas mãos dos/as professores/as.

A escrita envolve um sistema de signos que simbolizam situações reais e complexas no cotidiano dos indivíduos, e dos próprios seres humanos, por isso, não pode ser imposto aos escolares práticas pedagógicas mecânicas e sem sentido e significados. Mas sim, um trabalho sistematizado com a escrita para que possa envolvê-las na “compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança” (VIGOTSKI, 2007, p.126).

Diante disso, compreendemos que a contemporaneidade, apresenta à escrita e a leitura como práticas diferenciadas do final do século XIX;

[...], pois atualmente não basta aprender a codificar os sons e a decodificar os sinais gráficos. É preciso fazer uso social competente das habilidades linguísticas para que o sujeito seja realmente incluído nessa sociedade letrada, usufruindo de seus benefícios. Dessa forma, cada vez mais cedo, as crianças são levadas a se apropriarem da linguagem escrita (MELO; BRITO, 2014, p. 2).



Ressalta-se que a leitura e a escrita não estão condicionadas em codificar e decodificar as letras, mas sim, desenvolver na criança a relevância de se comunicar com o meio externo ao traçar as letras do alfabeto, para formar as palavras e assim expressar suas ideias e sentimentos, desse modo, o ensino está “[...] organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças.” (VIGOTSKI, 2007, p. 143).

Nesse cenário, para que se possa desenvolver a linguagem, é fundamental despertar nos seres humanos a necessidade intrínseca de ler e escrever, pois a necessidade (o desejo, à vontade, o prazer) será o subsídio para a realização da aprendizagem da leitura e da escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a linguagem escrita se desenvolveram ao longo da história da humanidade no meio social e com as relações entre as pessoas, com essas afirmativas, o professor tem a possibilidade de propiciar vivências enriquecedoras com a escrita.

Todavia, as experiências da humanidade no meio social são fundamentais para o desenvolvendo da grafia, pois o docente precisa “[...] cultivar e orientar a imaginação criadora, a liberdade para criar [...] nesse contexto tem um lugar seguro, tão seguro quanto é o lugar do ensino” (CHAVES, 2017, p. 55 - 56), assim defende-se que precisa apresentar às crianças o que há de mais belo e elaborado na história da humanidade, que são as riquezas culturais existentes que amplie o conhecimento das crianças, por meio da linguagem escrita.

## REFERÊNCIAS

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. 10ª edição - São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: ícone, 2016.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil:** contribuições teóricas e concepções de professores. Tese. 2008, 322f. (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2009.

LURIA, A O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L.; LURIA, A.; MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-Posições**, vol. 10, n.1, p. 16-27, Março 1999.

MELO, Keylla Rejane e BRITO, Antonia Edna. **Leitura e escrita na educação infantil:** sobre usos e funções. Interfaces da Educação, Paranaíba, 2014, v.5, n. 15, p.67-90.

PIRES, Cláudia. **Antecedentes Históricos da Escrita.** Disponível em: <<http://www.revistatemas.com/contacto/NewFiles/Contacto12.html>>. Acesso em: 16 de julho de 2019.

STEMMER, Márcia Regina Goulart da S. A Educação e a Alfabetização. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?:** em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. 3ª ed. p. 133 – 147.

VIGOTSKI, L. S. A pré-história da linguagem escrita. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 125-145.  
VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância.** Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.



**Capítulo 9**  
**DIPLOMATA CORPORATIVO: DESAFIOS E**  
**HABILIDADES NO ENSINO**  
*Edward Rivera Rivera*

## DIPLOMATA CORPORATIVO: DESAFIOS E HABILIDADES NO ENSINO

**Edward Rivera Rivera**

*Doutor em Administração pela Universidade Presbiteriana Mackenzie com Distinção e Louvor; atuando como professor universitário, educação corporativa e consultoria.*

*riverarivera@uol.com.br*

### RESUMO

O Ensino em Administração necessita de melhorias significativas para atender de forma rápida e eficaz as novas necessidades organizacionais. Desta forma, desenvolvem-se habilidades não meramente técnicas, mas humanas e conceituais (denominadas *hard* e *soft skills*). Até recentemente, quando a palavra “diplomata” vinha à tona, a referência era a do profissional formado pelo Instituto Rio Branco, com características muito mais de um profissional ligado às políticas públicas estatais do que às atividades ligadas ao mercado. No entanto, espera-se dos cursos em Administração a formação de um profissional capaz de dominar todas as dimensões que compõem o processo de internacionalização de uma empresa, assim como de compreender as exigências da diplomacia corporativa que englobam fatores políticos, culturais, financeiros, diplomáticos e organizacionais. Desta forma, este artigo apresenta um modelo de Ensino em Administração para o efetivo desenvolvimento de habilidades e competências dos administradores profissionais que devem saber analisar informações geoeconômicas, sociais e políticas dentro de um contexto de comércio internacional, atuando como Diplomatas Corporativos.

**Palavras-chave:** Ensino em Administração; Diplomacia Corporativa; Internacionalização.

### ABSTRACT

Management teaching needs constant upgrades and ameliorations in order to keep up quickly and effectively with organizational demands. Therefore, it is necessary to develop not only technical abilities, but also human and conceptual skills (namely, hard and soft skills). Until recently, whenever the word “diplomat” was mentioned, it certainly referred to the professional formed by the national Rio Branco Institute who serves at the Ministry of Foreign Affairs, whose role is related to state policy rather than market issues at organizational level. However, it is expected that management courses develop professionals to become proficient in understanding the dimensions that compose a company’s internationalization process, as well as the demands of corporate diplomacy that involves political, cultural, financial, diplomatic and organizational factors. Thus, this article presents a model in Management Teaching in order to effectively develop the abilities and competences of professional businessmen who must be able to analyze geoeconomics, social and political information integrated in an international business environment, acting as Corporate Diplomats.

**Keywords:** Management Teaching; Corporate Diplomacy; Internationalization.

## INTRODUÇÃO

Até recentemente, quando a palavra “diplomata” vinha à tona, a referência era a do profissional formado pelo Instituto Rio Branco, com características muito mais de um profissional ligado às políticas públicas estatais do que às atividades ligadas ao mercado. No entanto, com as mudanças ocorridas, seja no âmbito econômico ou político, tornou-se necessária a formação de um outro tipo de “diplomata”, voltado para o mercado, ou seja, para a lógica da expansão dos negócios no mundo.

Tendo em vista que o ensino em administração necessita de melhorias significativas para atender de forma rápida e eficaz as novas necessidades organizacionais (BILIMORIA, 2000; CARNEIRO, 2004; ELMUTI, 2004), a Diplomacia Corporativa apresenta-se como a atividade de representar os interesses de uma empresa nacional frente aos seus diversos públicos internacionalmente.

Diante do crescimento dos desafios enfrentados pelas empresas brasileiras que se lançam no campo internacional e do aperfeiçoamento de uma cultura a voltada para esse fim, a palavra começou a deixar de designar apenas o profissional responsável pelas relações governamentais para representar também o gestor encarregado de representar, avaliar cenários e expandir os negócios pelo mundo.

O perfil desse novo profissional, denominado “diplomata corporativo”, é reflexo de uma tendência que vem ocorrendo nas últimas décadas: a inversão da internacionalização. Anteriormente, era comum multinacionais estrangeiras abrirem filiais nos países emergentes; atualmente, cada vez mais são as empresas desses países que partem para oportunidades globais (BEZUIDENHOUT et al., 2021).

Sucessivos governos pós-1985 não criaram um planejamento empresarial para o País, mas uma estratégia financeira para atrair poupança, contraindo empréstimos em vez de tornar-se um país comerciante perante a economia mundial. Desta forma, a demanda por esse profissional é grande, pois, ao contrário da China, o Brasil encontra-se atrasado na corrida pelo mercado global (CASANOVA et al., 2019).

Os resultados obtidos por meio da diplomacia corporativa são visíveis e significativos, como ilustrado por empresas como a Alpargatas, que visitou grandes redes internacionais de varejo, manteve um diálogo ativo com a imprensa e conseguiu se posicionar em outros mercados com as Havaianas. Com a disseminação da diplomacia corporativa, verificam-se grandes oportunidades não somente para

grandes empresas, mas para as pequenas e médias empresas em particular que compõem a maior parte do universo empresarial brasileiro em empregabilidade.

## **1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **1.1 O ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO**

O Ensino em Administração necessita de melhorias significativas para atender de forma rápida e eficaz as novas necessidades organizacionais. A exposição do estudante ao mundo organizacional e a diferentes contextos é fundamental. Desta forma, desenvolvem-se habilidades não meramente técnicas, mas humanas e conceituais (BILIMORIA, 2000; CARNEIRO, 2004; ELMUTI, 2004).

O mercado espera um profissional capaz de dominar todas as dimensões que compõem o processo de internacionalização de uma empresa, assim como o de compreender as exigências da diplomacia corporativa que englobam fatores políticos, culturais, financeiros, diplomáticos e organizacionais. Denominado Diplomata Corporativo, o novo perfil de profissional exige mais do que a habilidade para falar vários idiomas ou ter uma visão especializada do negócio. A compreensão dos elementos internacionais em seus aspectos culturais e institucionais é fundamental para o sucesso desse novo campo (SÁNCHEZ, 2018; MEDRANO et al., 2018).

Desta forma, focando-se na formação humanística do administrador para a compreensão do meio em que atua, enfatiza-se o desenvolvimento de competências como norteador da organização curricular do curso de Administração voltado à formação do profissional preparado para a Diplomacia Corporativa (NICOLINI, 2002; NUNES et al., 2003; HENISZ, 2014; SÁNCHEZ, 2018; MEDRANO et al., 2018).

No âmbito da IES, urge-se a integração da teoria e prática nos currículos de administração e na prática docente profissional, em que docentes devem essencialmente dominar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ensinar não significa meramente explicar os conteúdos, mas saber o significado da aprendizagem. Considera-se também que a especialização não deve dominar as qualidades dos docentes, exigindo-se conhecimentos de práticas profissionais e o domínio com constante atualização do conhecimento específico (MASETTO, 2003; ZABALZA, 2004; HENISZ, 2014; SÁNCHEZ, 2018; MEDRANO et al., 2018).

A relação aluno-professor é fundamental no processo de aprendizagem e não contraditório com o objetivo de autonomia na aprendizagem. O entusiasmo e o encorajamento docente resultam em maior desenvolvimento pessoal dos estudantes,



e o *feedback* desempenha papel de alta importância no processo de aprendizagem. Além disso, a aprendizagem ativa inclui elementos pessoais do docente que tenham conotação com os conteúdos conceituais ou práticos da realidade, como experiências pessoais relacionadas ao conteúdo (SANTOS, 2001; ZABALZA, 2004).

No curso em Administração em Diplomacia Corporativa, atribui-se importância essencial ao debate em sala de aula, requerendo habilidades específicas do docente em instigar a discussão e desenvolver o raciocínio coletivo. O docente assume posição de mediador e anfitrião, mas também de convidado e aprendiz, procurando fornecer *feedback* contínuo aos estudantes. Dinâmicas em pequenos grupos incrementam a capacidade de debate, com a constante alternância de métodos individuais específicos à disciplina e às diferentes turmas (LOWMAN, 2004; MASETTO, 2003; SANTO e LUZ, 2012; MACHADO et al., 2021).

Embora uma tarefa complexa que demande dedicação focada no estudante e não em exposições teóricas ou em um “aluno-fantasia”, o pensamento crítico pode e deve ser ensinado como uma prioridade ao profissional de Administração em Diplomacia Corporativa. Ao mesmo tempo, embora ensinado em sala de aula, o pensamento crítico deve preparar os futuros profissionais para aplicá-lo em diferentes contextos na dinâmica organizacional internacional em que o Diplomata Corporativo atuará, sendo fundamental para habilidades como a liderança, comunicação e negociação (MORAIS, 2000; SMITH, 2003; BRAUN 2004).

Para atingir os objetivos da missão e das competências esperadas do egresso, é necessária a aplicação de diferentes tecnologias na adoção de novas e mais efetivas formas de ensino, reiterando-se a necessidade de qualificação do corpo docente para a inserção de experiências e elementos práticos de gestão em sala de aula, atribuindo-se valor ao autoaperfeiçoamento (BILIMORIA, 2000; CARNEIRO, 2004; ELMUTI, 2004; SANTO e LUZ, 2012; MACHADO et al., 2021).

## **2. PROPOSTA DE ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO À DIPLOMACIA CORPORATIVA**

O curso em Diplomacia Corporativa vai além do ensino dos cursos existentes em Relações Internacionais e Comércio Exterior, direcionado a formar profissionais com forte poder de negociação e amplos conhecimentos econômicos, financeiros e tecnológicos, proporcionando a formação do denominado *diplomata corporativo*.

Atualmente, cursos de Relações Internacionais são oferecidos pelas universidades em todo o Brasil. No entanto, os cursos universitários têm seu foco

apenas na análise de conjuntura, não preparando o aluno para uma atuação efetiva no mercado. E grande parte dos estudantes em Relações Internacionais opta pelo curso com a intenção de ingressar em curso específico no Instituto Rio Branco para se tornar um diplomata. Por outro lado, o campo da diplomacia corporativa é mais amplo, uma vez que a oficial se concentra sobretudo nas relações governamentais.

Não se espera que o "diplomata empresarial" tenha a formação teórica e acadêmica de um diplomata de carreira; mas que o agente privado tenha o mínimo de conhecimento das questões que envolvem o papel do Estado, a dinâmica dos processos de integração regional, e as variáveis da segurança internacional em contexto corporativo – formação fundamental para uma organização que decide se instalar no exterior de forma a se minimizar os grandes riscos inerentes à atuação em mercados internacionais. Desta forma, apresenta-se um modelo de Ensino em Administração para o efetivo desenvolvimento de habilidades e competências dos administradores profissionais que devem saber analisar informações geoeconômicas, sociais e políticas dentro de um contexto de comércio internacional.

## **2.1 Missão do Curso**

Formar um Administrador em Diplomacia Corporativa com sólida formação em diversas áreas do conhecimento, capaz de conduzir cenários que contemplem questões históricas, culturais, antropológicas, políticas, jurídicas, sociológicas, micro e macroeconômicas, dentro do contexto organizacional no cenário internacional.

## **2.2 Objetivos**

Formar um Administrador em Diplomacia Corporativa apto para atuação em empresas multinacionais, cargos estratégicos em assessorias internacionais de órgãos públicos federais, estaduais e municipais, entidades de classe, organizações não-governamentais, instituições financeiras nacionais e internacionais, consultorias e escritórios de advocacia que prestam serviços jurídicos na área internacional.

## **2.3 Competências do Egresso**

O egresso do curso em Administração em Diplomacia Corporativa deverá apresentar as seguintes competências: Gestão de negócios internacionais; Gestão de marketing internacional; Gestão de Pessoas; Capacidade para negociações complexas; Facilidade de relacionamento; Amplos conhecimentos gerais, sobretudo

no âmbito institucional e internacional; Capacidade de liderança e comunicação; Sólidos conhecimentos em Administração, Direito, Economia e Política.

#### **2.4 Estrutura Curricular: Assuntos e Integração**

A grade curricular abordará disciplinas relacionadas aos elementos políticos, econômicos, logísticos, jurídicos, financeiros, de recursos humanos e de marketing fundamentais à Diplomacia Corporativa, relacionados às seguintes linhas de habilidades: gestão de negócios internacionais, gestão de marketing internacional e gestão de pessoas. A integração ocorrerá por meio do direcionamento das aulas em relacionar o conteúdo à discussão da Diplomacia Corporativa, incitar debates e questionamentos relacionados à profissão, além de fornecer *feedback*, por meio de atividades em grupo e individuais, acerca da capacidade de comunicação, desenvoltura, relacionamento e liderança de cada estudante ao longo do curso.

O relacionamento com uma diversidade de culturas demandará do Diplomata Corporativo o desenvolvimento do pensamento e postura crítica que deverão ser incitadas em todas as disciplinas, e não em disciplinas específicas, em todos os momentos do curso, devendo preparar os estudantes para reflexão e ação efetiva em diferentes contextos políticos e culturais dentro da dinâmica organizacional (MORAIS, 2000; SMITH, 2003; BRAUN, 2004; SANTO e LUZ, 2012; MACHADO et al., 2021).

Desta forma, no curso de Administração em Disciplina Corporativa, busca-se enfatizar o debate em sala de aula, requerendo habilidades específicas do docente em instigar a discussão e desenvolver o raciocínio coletivo. Para facilitação do aprendizado, dinâmicas em pequenos grupos incrementarão a capacidade de debate, com a constante alternância de métodos coletivos e individuais específicos à disciplina e às diferentes turmas (LOWMAN, 2004; MASETTO, 2003; HENISZ, 2014).

Elemento contributivo para o desenvolvimento contínuo, o *feedback* não ocorrerá somente nos processos de avaliação formais, mas ao longo de todo o curso, nos debates, discussões e questionamentos expostos à classe, compreendendo não somente a aplicação pertinente de aspectos técnicos, como também elementos comportamentais e interpessoais, com o objetivo de auxiliar o estudante em seu autoaperfeiçoamento, fundamentais para o sucesso do Diplomata Corporativo que precisará se adequar rapidamente em ambientes de constantes mudanças (LOWMAN, 2004; MASETTO, 2003; HENISZ, 2014; SÁNCHEZ, 2018).

Para a relação efetiva dos conceitos teóricos com a prática organizacional da Diplomacia Corporativa, os docentes incluirão elementos para a aprendizagem ativa por meio do compartilhamento de elementos pessoais que tenham alto grau de pertinência com os elementos conceituais e práticos da realidade, incluindo experiências pessoais relacionadas à prática e habilidades requeridas para o desempenho efetivo da Diplomacia Corporativa (SANTOS, 2001; ZABALZA, 2004).

De forma a se aplicar com sucesso a aprendizagem ativa em todo o currículo do curso de Administração em Diplomacia Corporativa, os docentes possuirão qualificações que transcendem o conteúdo básico da disciplina, relacionando claramente suas experiências profissionais e acadêmicas na prática da Diplomacia Corporativa (MASETTO, 2003; ZABALZA, 2004; MEDRANO et al., 2018).

Por meio da dinâmica em sala de aula, qualificação técnica, profissional e humana do docente, juntamente com um sistema de *feedback* contínuo, o ambiente no qual o curso de Administração em Diplomacia Corporativa proporcionará o desenvolvimento de habilidades não meramente técnicas, mas humanas e conceituais (BILIMORIA, 2000; CARNEIRO, 2004; ELMUTI, 2004; SÁNCHEZ, 2018).

Desde a Resolução Nº 1, de 2 de fevereiro de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é concebido como componente opcional da Instituição.

A proposta deste artigo em Diplomacia Corporativa é o desenvolvimento do Trabalho de Graduação Interdisciplinar (TGI), nos dois últimos semestres do curso, como instrumento complementar de integração dos assuntos e experiências abordadas ao longo do curso. Consistindo em trabalhos de caráter prático, deverão estar focados em processos de internacionalização de organizações de diversas naturezas, ou em processos de cooperação internacional, devendo seguir os mesmos parâmetros de apresentação de trabalhos teóricos. Os trabalhos de Aplicação deverão conter elementos concretos definidos juntamente com os Professores responsáveis pelas disciplinas de TGI I e TGI II na área da Diplomacia Corporativa.

## **2.5 Articulação com Pesquisa e Atividades Complementares**

Dentro deste contexto, no Curso de Administração em Diplomacia Corporativa, o aluno deverá comprovar atividades complementares como projetos de pesquisa, monitoria, iniciação científica, projetos de extensão, módulos temáticos, seminários,

simpósios, congressos, conferências, além de disciplinas oferecidas por outras instituições de ensino ou de regulamentação e supervisão do exercício profissional.

Essas atividades deverão ser desenvolvidas durante o curso e comprovadas, no mínimo, 30 horas por semestre. Ressalta-se que as atividades devem constar no Histórico Acadêmico dos egressos, consistindo em uma oportunidade e encorajamento para estabelecer diferencial individual ao longo do curso que marcará e comprovará suas habilidades para o exercício pleno da Diplomacia Corporativa.

A pesquisa é ferramenta indispensável para o profissional de Diplomacia Corporativa que necessita de conhecimentos e informações atualizados e busca constante de *networking* em diferentes áreas da sociedade (governo, empresas, associações) para aplicação de estratégias a partir de contextos políticos, legislativos e organizacionais específicos e em constante processo de alteração.

A articulação com a pesquisa ocorrerá pela participação ativa do estudante em projetos e consultorias do Núcleo de Pesquisa e Consultoria em Diplomacia Corporativa da IES, incitando o aprendizado e a aplicação de modelagem de negócios e *Country Studies* (estudos de países); estruturação de departamentos de Diplomacia Corporativa em organizações de diferentes portes; posicionamento competitivo de produtos existentes e novos no mercado global; desenvolvimento de pesquisas para o avanço do conhecimento em Diplomacia Corporativa por iniciações científicas sob a orientação dos docentes, aprofundando-se aprendizados e habilidades.

Desta forma, oferecem-se oportunidades ao estudante profissional em Diplomacia Corporativa conhecer mais profundamente elementos fundamentais de diferentes países para a prática da profissão; conhecer as demandas específicas de cada organização para a implantação efetiva da prática da Diplomacia Corporativa com a oportunidade real de contribuição do estudante nas etapas de inserção e venda de produtos no mercado internacional; e aperfeiçoamento de habilidades de pesquisas ambas teóricas e aplicadas à resolução de questões organizacionais.

Com a supervisão dos docentes, também é de grande importância a promoção de *workshops* regulares como um evento dinâmico que permite a aplicação do aprendizado, dividido em módulos no qual cada palestrante divide sua experiência prática profissional relacionada à atuação da Diplomacia Corporativa. Seu formato inclui a apresentação de conceitos, aplicação de exercícios, estudos de casos e debates para a assimilação organizada e articulada do conteúdo abordado.

*Workshops* destacam o papel do diplomata dentro das empresas e sua importância no desenvolvimento de negociações, favorecendo contatos e colocando em questão tópicos decisivos para o sucesso ou fracasso da atuação do Diplomata Corporativo, como aspectos culturais, as questões das relações pessoais e conciliação efetiva das diferenças e habilidades de adaptabilidade cultural.

Torna-se de contribuição substancial à formação o contato direto com profissionais em áreas como Proteção à Propriedade Intelectual, Acordos Internacionais de Comércio, Infraestrutura de Portos, Aeroportos e Rodovias, além de ícones nacionais em Diplomacia Corporativa como Vítor Hallack, ex-presidente do Grupo Camargo Corrêa, uma das maiores empresas do país que passa por processo de internacionalização, entre outros profissionais de destaque na área.

Contribuindo para o desenvolvimento das habilidades que se pretende ter nos egressos do curso de Administração em Diplomacia Corporativa, jogos de empresas simularão negociações em diferentes contextos culturais e políticos, em dinâmicas nas quais se exercitarão o poder de negociação, comunicação e liderança, assim como a ampliação dos conhecimentos nas áreas institucional e internacional.

Os jogos de empresas são um método fortemente caracterizado pela aprendizagem vivencial, em que se apresentam diversos elementos que complementam as técnicas de ensino tradicional. O caráter lúdico dos jogos somados ao ambiente altamente participativo e centrado no educando proporciona aprendizagem efetiva com alto grau de interrelação de elementos técnicos e de *soft skills* que se deseja do Diplomata Corporativo, em um ambiente de *real world learning*.

## **2.6 Estágio e Prática Profissional**

O estágio é um componente curricular individual e poderá ser realizado em Organizações Públicas, Privadas, do Terceiro Setor, legalmente constituídas e que desenvolvam funções ou atividades relacionadas à ciência da administração.

Além de ser um requisito obrigatório para obtenção do título de Bacharel em Administração, se constitui em instrumento de integração, treinamento prático, aperfeiçoamento técnico, cultural, científico e de relacionamento humano, é peça importante para a qualificação profissional do aluno, pois, durante sua realização, aplicará seus conhecimentos e adquirirá experiências práticas que, certamente, enriquecerão e sedimentarão o aproveitamento obtido durante o curso.

O programa busca a complementação do ensino e da aprendizagem em conformidade com o conteúdo das disciplinas, com o propósito de qualificar uma experiência em andamento, mais do que de apoiar um processo de iniciação no mercado de trabalho. E procura capacitar o aluno na identificação de problemas e na proposição fundamentada de soluções dentro do contexto empresarial.

Desta forma, o Estágio consiste no trabalho, dentro do campo da Administração, de preferência na área da Diplomacia Corporativa, que o aluno concluinte do Curso de Administração em Diplomacia Corporativa, deve executar em uma empresa pública ou privada, durante no mínimo durante 300 (trezentas horas) horas/aula, sob a orientação de um supervisor com o objetivo de adquirir experiência e pôr em prática os conhecimentos teóricos assimilados no decorrer de seu curso.

Compete ao Coordenador do Curso de Administração nomear o professor que desempenhará as funções de supervisor de Estágio para cada grupo de acadêmicos.

### **2.6.1 Competências do Supervisor**

- Acompanhar a realização dos trabalhos, mediante visitas periódicas aos acadêmicos e a seus respectivos orientadores, em seus locais de trabalho manter contatos e entrevistas no Campus, em horários de atendimento previamente estabelecidos;
- Prestar assistência técnica aos acadêmicos na solução de problemas apresentados
- Fazer uma avaliação do Estágio, para a banca examinadora, baseado no relatório apresentando e nas observações efetuadas no próprio local de trabalho dos acadêmicos e dados fornecidos pela empresa sobre o desempenho dos mesmos;
- Participar da avaliação do Relatório Final e apresentar à coordenação, ao final do ano, relatório das atividades, comunicando as irregularidades porventura verificadas e sugerindo melhorias para elevar o padrão técnico das disciplinas de Estágio.

### **2.6.2 Atribuições do Orientador Interno da Empresa**

A direção da empresa indicará um ou mais orientadores (ligados à direção) que auxiliarão o acadêmico diretamente no desenvolvimento de seu trabalho. Atribuições:

- Situar o acadêmico, antes do início dos trabalhos práticos, dentro da estrutura da organização e normas internas, dando-lhe uma ideia de todo o seu funcionamento;
- Orientar o acadêmico na elaboração de seu programa de trabalho;
- Realizar a supervisão profissional do acadêmico, orientando-o no desenvolvimento de seu trabalho e auxiliando na solução de eventuais dificuldades;



- Informar o Supervisor, quando solicitado, o andamento do trabalho do acadêmico, certificando-o de qualquer anormalidade que venha ocorrer durante o trabalho.

### 2.6.3 Avaliação do Estágio

A avaliação terá por base os relatórios finais, os pareceres dos supervisores e na arguição oral do acadêmico. Constituirão ainda, parte da banca examinadora, a título de convidado, sem direito a atribuir nota, um representante da empresa estagiada. Será considerado aprovado o acadêmico que obtiver avaliação final igual ou superior a 6,0 (seis vírgula zero). Bases e Critérios de Avaliação:

- Exposição oral do relatório final: 2,0 pontos: Demonstração de conhecimento e argumentação por meio de uma postura crítica do profissional em relação ao seu estágio, suas contribuições para a organização e o papel desta no desenvolvimento de suas competências para o exercício da atividade da Diplomacia Corporativa (MORAIS, 2000; SMITH, 2003; BRAUN 2004).
- Conteúdo do relatório final: 3,0 pontos: Clareza na exposição de ideias e reflexões pertinentes e completas em relação às habilidades e competências necessárias para o desempenho de funções organizacionais em contextos específicos. Autoavaliação justificada sobre suas competências e respectivos efeitos na organização, assim como a influência desta no desenvolvimento de uma gama específica de competências necessárias ao Diplomata Corporativo (SANTOS, 2001; ZABALZA, 2004; HENISZ, 2014; SÁNCHEZ, 2018).
- Cumprimento dos prazos, demonstração de seriedade, interesse, adaptabilidade e resposta a desafios na execução do trabalho (NUNES E BARBOSA, 2003; MEDRANO et al., 2018): 5,0 pontos.

## 3 CORPO DOCENTE

### 3.1 Perfil dos Docentes: Competências

O perfil do corpo docente é um elemento essencial para o sucesso do curso em Administração e pode ser caracterizado em termos da titulação, regime de trabalho e experiência. Em termos gerais, o corpo docente deve apresentar um número de mestres e doutores mínimo conforme os indicadores de qualidade.

No que diz respeito ao regime de trabalho, é necessário que haja professores em período integral de forma a permitir o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas à Diplomacia Corporativa de acordo com a

especificidade da IES. Deste modo, É desejável que uma parte do corpo docente seja composta por profissionais com atuação no mercado de trabalho como forma de permitir uma integração mais efetiva entre a realidade de atuação profissional e a realidade da atuação acadêmica. Por outro lado, pode-se considerar a necessidade de especificar formas de equivalência do tempo de experiência profissional e a titulação como forma de contemplar os docentes que, mesmo não dispo de formação específica na área, apresentam experiência profissional e produção científica e tecnológica compatível com matérias pertinentes ao curso.

Entretanto, destaca-se que mesmo neste caso deve-se continuar observando a necessidade de preencher requisitos mínimos de titulação acadêmica. O corpo docente responsável pelo curso de Administração em Diplomacia Empresarial da IES deverá formado por professores de seus vários Departamentos.

Estes professores têm na sua maioria, a titulação mínima de Mestre em sua área de atuação, profissionais com ampla formação acadêmica em instituições de primeira linha, nacionais e internacionais. A grande maioria dos docentes está no regime RDIDP (regime de dedicação exclusiva à docência e à pesquisa). Mais do que professores, são profissionais atuantes no mercado, em posições executivas em empresas nacionais e multinacionais ou atuando em consultoria (ELMUTI, 2004; ZABALZA, 2004; HENISZ, 2014; MEDRANO et al., 2018).

Necessariamente, a IES deverá envidar esforços no sentido de aumentar este quadro docente para que possamos enfrentar com propriedade os desafios tecnológicos que se apresentam neste novo século na área da Diplomacia Corporativa. Considera-se que a qualificação para a docência é indispensável. De nada adianta o título de doutor ou *pos-doctor* se o docente não tiver treinamento, ainda que mínimo, em metodologia do ensino superior. O *datashow* é um recurso didático de alta importância, permitindo a reprodução de imagens e textos até mesmo diretamente conectados à mídia. No entanto, é preciso que o docente saiba dosá-lo e não fazer dele uma exclusividade (LOWMAN, 2004; MASETTO, 2003).

Na qualificação dos docentes, ressalta-se a importância do equilíbrio de se atingir um nível suficiente de especialização em seu ramo e de aproximar seus alunos das áreas de aplicação especializada da profissão, assim como o conhecimento geral necessário para saber auxiliar os estudantes de Diplomacia Corporativa a se colocar ao nível de suas demandas, alinhando-se com a missão do curso em relação ao profissional que se deseja formar (SANTOS, 2001; ZABALZA, 2004).

### 3.2 Perfil do Coordenador do Curso

Embora não seja exigida pelo MEC, verifica-se que a titulação de mestrado ou doutorado é essencial, uma vez que o Coordenador de Curso exercerá liderança sobre docentes portadores desses títulos. Desta forma, exercer funções institucionais e liderar mestres e doutores sem a equivalente qualificação e conhecimento de metodologia de pesquisa científica tornar-se-ia uma tarefa de difícil desempenho.

Torna-se fundamental que as titulações do Coordenador tenham pertinência com o curso de Administração em Diplomacia Corporativa, incluindo formação e extensão, além da denominada Administração Pura, em áreas como Diplomacia, Sociologia, e Ciência Política. Igualmente importante é que o Coordenador do Curso tenha treinamento na área pedagógica, de forma a capacitá-lo a analisar e aconselhar seus professores em assuntos como metodologia de ensino, critérios para aferição do processo ensino-aprendizagem, dentre outras matérias pertinentes ao curso de Administração em Diplomacia Corporativa. Adicionalmente, o Coordenador do Curso precisa dominar as tecnologias digitais utilizadas no ensino e gestão acadêmica.

A experiência docente também é elemento necessário para o exercício da função, devendo ministrar aulas no curso que administra. Desta forma, a obrigação acadêmica o torna mais atento e compreensivo acerca das questões aluno/professor, professor/professor e currículo. Consiste em uma postura que impossibilita outro professor sugerir que o Coordenador não se encontra na linha de frente, no dia a dia da sala de aula e por isso não teria a ciência das dificuldades enfrentadas.

No curso de Administração em Diplomacia Corporativa, a experiência profissional do Coordenador é imprescindível, pelo fato de que o exercício de atividades profissionais relativas ao curso lhe fornece uma visão mais ampla e realista do mercado de trabalho, lhe possibilitando a melhor condução dos objetivos do programa curricular. Assim, sua experiência profissional em Diplomacia Corporativa, qualificação acadêmica e dedicação ao curso, juntamente com sua alta capacidade de liderança lhe conferirão a característica de professor identificado com a profissão inerente ao curso. Relacionando-se a qualificação docente com o perfil do Coordenador, este deve agir com finalidade de incentivar esforços para publicação de livros e artigos de interesse para a Administração em Diplomacia Empresarial.

Sobretudo, o Coordenador de Curso deve reunir características pessoais como amplo relacionamento no meio acadêmico e profissional, uma vez que contatos com

dirigentes e profissionais de sucesso facilitam a promoção de intercâmbios e palestras para os alunos de Administração em Diplomacia Corporativa. Deve ser ético em suas ações, com decisões justas mesmo na eventual proposta de substituição de professores e colaboradores que não correspondam às expectativas do Curso.

### **3.3 Composição do Corpo Docente**

O corpo docente responsável pelo curso de Administração em Diplomacia Corporativa da IES é formado por professores de seus diversos Departamentos. Estes professores devem possuir majoritariamente a titulação de Doutor em sua área de atuação e, no mínimo, possuir a titulação de Mestre. Além de ter ampla formação acadêmica em instituições de primeira linha nacionais e internacionais, necessitam de experiência profissional nas áreas relacionadas à Diplomacia Corporativa, uma vez que o curso busca professores profissionais com experiência no mercado, em posições executivas em empresas nacionais que se internacionalizaram e multinacionais, ou atuando em consultoria relacionada à Diplomacia Corporativa.

A maioria dos docentes encontra-se no regime RDIDP (regime de dedicação exclusiva à docência e à pesquisa) e deseja-se que o docente tenha a orientação para o mercado de trabalho, pois se pressupõe que um professor que jamais saiu do sistema de educação não pode ter incorporado o tipo de comportamento que se costuma encontrar em outras organizações profissionais e, não o tendo incorporado, não pode transmiti-lo com a credibilidade e eficácia esperada neste curso.

A IES deverá esforçar-se para aumentar o quadro docente com forte formação acadêmica e experiência profissional relacionada à Administração em Diplomacia Corporativa. Dado que não é um processo fácil encontrar em um único indivíduo ambas as dimensões acadêmicas e profissionais, reconhece-se a importância de professores associados na composição do corpo docente, que consistem em profissionais de reconhecido prestígio na área da Diplomacia Empresarial que unem seu trabalho profissional com a docência por horas na IES (MASETTO, 2003; ZABALZA, 2004; HENISZ, 2014; MEDRANO et al., 2018; SÁNCHEZ, 2018).

Com esta composição do corpo docente, haverá a articulação da pesquisa, fundamental para o exercício da profissão do Diplomata Corporativo, que deve saber buscar e analisar informações e dados, com o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao processo de negociação e decisório, cujas demandas estão em

processo de mudança mais rápido do que o mundo acadêmico tem conseguido assimilar (BILIMORIA, 2000; CARNEIRO, 2004; ELMUTI, 2004).

Desta forma, expõem-se aos estudantes em Administração em Diplomacia Corporativa problemas correntes do mundo real que são complexos e de difícil identificação em uma área de conhecimento específica, em que respostas consideradas erradas ou corretas não são predominantes, especialmente no processo de inserção de uma organização no ambiente internacional, cuja quantidade de elementos e variáveis a serem levadas em consideração transcende o ambiente institucional nacional (BILIMORIA, 2000; CARNEIRO, 2004; ELMUTI, 2004).

### **3.4 Plano de Seleção e Desenvolvimento**

Os professores da IES devem ser recrutados entre pessoas cuja capacidade, título de habilitação, idoneidade profissional, integridade de costumes e vocação, os credenciem a desempenhar a contento as funções de ensino e pesquisa.

Do candidato à admissão para professor será exigido diploma de graduação e de pós-graduação correspondentes a cursos que incluam, em nível não inferior de complexidade, matéria idêntica ou afim àquela a ser lecionada.

Conhecer bem a disciplina é condição fundamental para o docente em Administração em Diplomacia Corporativa. É necessário considerar como o docente é capaz de aproximar os conteúdos das atividades profissionais, sendo orientado não à simples exposição da matéria, mas em como os estudantes aprendem.

Desta forma, dentro das exigências intelectuais, os docentes devem demonstrar sua capacidade de analisar e resolver problemas, analisar um tópico até detalhá-lo e torná-lo compreensível; manter constante atenção em maneiras mais criativas e eficazes de aproximar dos conteúdos e de abordá-los nas circunstâncias atuais; selecionar estratégias metodológicas adequadas e os recursos que maior impacto possam exercer como facilitadores da aprendizagem; organizar tarefas, informações e atividades para os estudantes (ZABALZA, 2004).

Considerando que o ensino é uma atividade interativa realizada com estudantes cujas características e disposição são muito variadas, os docentes em Administração em Diplomacia Corporativa devem apresentar uma gama determinada de competências de forma que as aulas possam contribuir ativamente para o desenvolvimento técnico e comportamental do profissional que se pretende formar.

Desta forma, os docentes devem apresentar competências que compreendem a identificação do que o aluno já sabe, e o que não sabe e necessita saber; possuir a capacidade de estabelecer uma boa comunicação com os alunos, ambos individual e coletivamente, refletindo em explicações claras e manutenção de uma relação cordial. Devem ser capazes de estimulá-los a aprender, a pensar e a trabalhar em grupo, transmitindo paixão pelo conhecimento, rigor científico e constante autodesenvolvimento (CARNEIRO, 2004; ELMUTI, 2004; ZABALZA, 2004).

Para o desenvolvimento do docente, torna-se necessário que seu progresso esteja associado a méritos profissionais. A carreira docente não só tem importância pelo que tange ao desenvolvimento pessoal e profissional de seus agentes, como também pelo que se relaciona com o próprio funcionamento da instituição universitária. Comumente, os mecanismos básicos de promoção estão vinculados à produtividade científica dos professores, explicitando-se que os critérios de mérito pessoal são as atividades de pesquisa ou de produção científica. No entanto, a trajetória docente dos professores ou suas competências pessoais como conhecimentos, habilidades e atitudes não são levadas em consideração, ou, no máximo, encontram-se em segundo plano (LOWMAN, 2004; ZABALZA, 2004).

A avaliação é fundamental para melhorar o trabalho do corpo docente e, desse modo, melhorar os resultados e a qualidade do ensino e da aprendizagem. A avaliação permite reconhecer o mérito dos melhores professores, o que servirá de exemplo e incentivo para melhoria de desempenho (LOWMAN, 2004; MASETTO, 2003).

No curso de Administração em Diplomacia Corporativa será levado em conta avaliações e *feedbacks* constantes de diferentes turmas em relação ao docente compreendendo as competências e habilidades que devem desempenhar para a formação do Administrador em Diplomacia Corporativa que se busca na missão e que se descreve nas habilidades e competências do egresso neste artigo.

Será considerada sua dedicação na atuação em atividades complementares como as do Núcleo de Pesquisa e Consultoria em Diplomacia Corporativa da IES, englobando, mas não se limitando a trabalhos em projetos de consultoria junto à IES, pesquisa e orientação de iniciações científicas para o desenvolvimento do conhecimento em Administração em Diplomacia Corporativa, participação na organização de workshops e jogos de empresas, assim como atividades de ensino em cursos de extensão relacionados à Diplomacia Corporativa na Instituição.

### 3.5 Política de Recompensas

A avaliação para recompensas é um direito dos professores, já que permite que estes sejam reconhecidos pelo seu mérito, possam desenvolver suas competências, melhorar seu desempenho e progredir na carreira dentro da IES. As recompensas abrangem melhor remuneração, reconhecimento do valor pessoal, do entusiasmo por parte dos estudantes e em termos de ganhos em potencial de aprendizagem.

Será levada em conta a titulação do docente, seu tempo de dedicação dentro do Programa, resultados positivos no desenvolvimento dos estudantes em seus aspectos globais (as denominadas *hard* e *soft skills*), produção científica e sua participação ativa em atividades complementares na Instituição, assim como seu compromisso com o autodesenvolvimento e introdução de formas criativas e eficazes de ensino na área da Administração em Diplomacia Corporativa.

Recompensas incluem apoio financeiro para divulgação de pesquisas na área da Administração em Diplomacia Corporativa e inovações em respectivos métodos de ensino, aperfeiçoamento em instituições nacionais e estrangeiras para cursos de extensão, doutorado, pós-doutorado, de forma a se incentivar docentes comprometidos com o desenvolvimento do Diplomata Corporativo e na produção de novos conhecimentos nesta área em ascensão profissional e acadêmica.

Será realizado semestralmente o Prêmio Destaque na Docência em Diplomacia Corporativa, contemplando o docente com apoio financeiro para materiais didáticos relacionados à dinamização das práticas didáticas e produção de conhecimentos na área da Diplomacia Corporativa, de forma a se encorajar o desenvolvimento efetivo e contínuo de projetos inovadores no ensino e pesquisa científica.

Neste Programa, os docentes necessitam possuir competências como: alto nível de conhecimento em sua disciplina; habilidades comunicativas, isto é, conexão entre os conteúdos, clareza na exposição oral ou escrita deles, materiais bem elaborados; envolvimento e compromisso com a aprendizagem dos estudantes, buscando estimular o interesse deles, oferecendo-lhes possibilidades de uma formação exitosa; interesse e preocupação com cada um dos estudantes, sendo acessível, manter uma atitude positiva, reforçando positivamente os alunos.

Portanto, docentes que demonstrem essas competências de forma regular e destacada serão recompensados com o apoio total em sua formação em áreas relacionadas às áreas de conhecimento pertinentes à Diplomacia Corporativa em



instituições nacionais e estrangeiras, assim como remuneração resultante da progressão da carreira na IES, retendo-se competência acadêmica e profissional.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino em Administração necessita de melhorias significativas, em que a exposição do estudante ao mundo organizacional e diferentes contextos é fundamental, buscando-se desenvolver habilidades não meramente técnicas, mas humanas e conceituais. Desta forma, este artigo enfatiza o desenvolvimento de competências como norteador do curso em Administração voltado à formação do profissional preparado para a Diplomacia Corporativa considerando a integração teoria e prática; a relação aluno-professor; o debate em sala de aula e *feedback* por meio de atividades em grupo de individuais; o desenvolvimento do pensamento crítico; aplicação de diferentes e efetivas tecnologias na adoção de mais efetivas formas de ensino, assim como atividades complementares; estágio e prática profissional; o perfil do coordenador do curso e plano de seleção e desenvolvimento e política de recompensas. A partir dos valores, estrutura curricular, atividades e políticas propostas neste artigo, contribui-se para melhorias no Ensino em Administração para a formação do profissional preparado para a Diplomacia Corporativa.

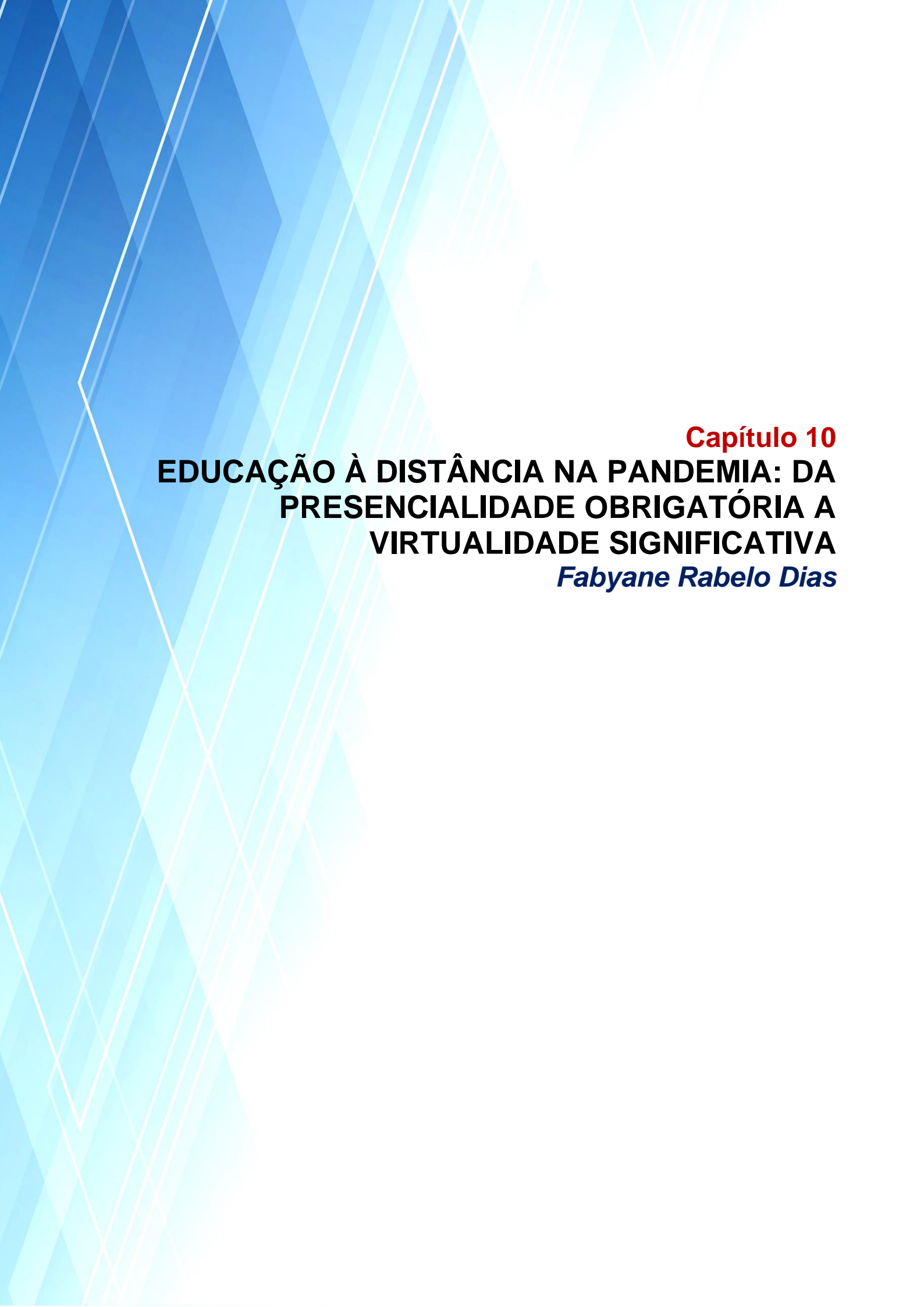
#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEZUIDENHOUT, H.; MHONYERA, G.; RENSBURG, J.; SHENG, H; CARRERA, M; CUI, X. Emerging Market Global Players: The Case of Brazil, China and South Africa. **Sustainability**, v. 13, n. 21, 2021. <https://doi.org/10.3390/su132112234>.
- BILIMORIA, D. Redoing management education's missions and methods. **Journal of Management Education**, Thousands Oaks, v. 24, n. 2, p. 161-167, apr. 2000a.
- BRAUN, N. M. Critical thinking in the business curriculum. **Journal of Education for Business**. Washington, v. 79, n. 4, p. 232-236, 2004.
- CARNEIRO, A. Teaching management and management educators: Some considerations. **Management Decision**. London, v. 42, n. 3-4, p. 430, 2004.
- CASANOVA, L.; CHEN, T.; CHEN, C.; XU, R. Emerging multinationals from China and Latin America: a comparative analysis. **Transnational Corporations Review**, v. 10, n. 4, p. 386-395, 2019. <https://doi.org/10.1080/19186444.2018.1564469>.

- ELMUTI, E. Can management be taught?: If so, what should management education curricula include and how should the process be approached? **Management Decision**. London, v. 42, n. 3-4, p. 439, 2004.
- HENISZ, W. **Corporate diplomacy**: building reputations and relationships with external stakeholders. Sheffield, UK: Greenleaf Publishing Limited, 2014.
- LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas, 2004.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor** universitário. São Paulo: Summus, 2003.
- MEDRANO, M.; MEROÑO, M. BOBADILLA, G. **Diplomacia Corporativa**. Madrid: Difusora Larousse - Ediciones Pirámide, 2018.
- NICOLINI, A. O futuro administrador pela lente das novas Diretrizes Curriculares: cabeças “bem-feitas” ou “bem cheias”. In: XXVI ENANPAD – ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2002. **Anais...** Associação Nacional do Programas de Pós-Graduação em Administração, 2002. 1 CDROM.
- NUNES, S. C.; BARBOSA, A. C. Q. A inserção das competências no curso de graduação em Administração: um estudo em universidades brasileiras. In: XXVII ENANPAD – ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2003. **Anais...** Associação Nacional do Programas de Pós-Graduação em Administração, 2003. 1 CD-ROM.
- NUNES, S. C.; FERRAZ, D. M.; BARBOSA, A. C. Q. Organização curricular e acadêmica dos cursos de graduação em administração – Uma investigação da adoção do conceito de competências em faculdades de Belo Horizonte, Minas Gerais. In: III EnEO – ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 2004. **Anais...** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2004. 1 CD ROM.
- SANTOS, S. C. dos O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos “Sete princípios para uma boa prática na educação de ensino superior”. **Caderno de Pesquisas em Administração**, v. 08, n. 1, p. 69-82, 2001.
- SÁNCHEZ, J. **Diplomacia corporativa**: la nueva inteligencia directiva. Barcelona: Editorial UOC, 2018.
- SANTO, E.; LUZ, L. Avaliação das aprendizagens ao nível superior: avaliar para quê? **Dialogia**. p. 16, p. 141-154, 2012. <https://doi.org/10.5585/dialogia.N16.3882>.

SMITH, G. F. Beyond critical thinking and decision making: teaching business students how to think. **Journal of Management Education**, Thousand Oaks, v. 27, n. 1, p. 24-52, feb. 2003.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.



**Capítulo 10**  
**EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NA PANDEMIA: DA  
PRESENCIALIDADE OBRIGATÓRIA A  
VIRTUALIDADE SIGNIFICATIVA**  
*Fabyane Rabelo Dias*

## EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NA PANDEMIA: DA PRESENCIALIDADE OBRIGATÓRIA A VIRTUALIDADE SIGNIFICATIVA

**Fabyane Rabelo Dias**

*Graduação em Biologia e Educação no Campo, com habilitação em Matemática.*

*Especialização em Biodiversidade Amazônica e Psicopedagogia Institucional e Clínica. Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University.*

*E-mail faby.dias@outlook.com.*

### **Resumo**

Atualmente, com o crescente uso das Tecnologias Digitais de informação e Comunicação (TDICs) e as mudanças ocorridas na sociedade, bem como a pandemia do COVID-19 que têm causado um impacto global em diversos segmentos, faz-se necessário repensar os padrões educacionais vigentes em tempos de modernidade tecnológica e isolamento social. Para tal, o presente trabalho faz uma breve discussão sobre conceitos importantes e atuais no processo de ensino aprendizagem na modalidade remota, elencando as potencialidades de utilização das TDICs na educação à distância e ainda seus desafios, exemplificando ferramentas e recursos digitais (*Blog, YouTube, Software sociais, Google, Plickers, Teleconferências e Fórum*) e sua utilização como ferramenta pedagógica a partir da mediação docente e o protagonismo do aluno. Além disso, é apresentado um relato de experiência das aulas à distância na pandemia numa escola de Ensino Fundamental nos anos finais, através de uma revisão do artigo publicado por Pires e Nunes (2020), que claramente confirma a eficácia no uso das tecnologias digitais no processo de ensinar e aprender na realidade atual.

**Palavras-chave:** Tecnologias Digitais, ensino aprendizagem, educação à distância, ferramenta pedagógica.

### **Abstract**

Currently, with the increasing use of Digital Information and Communication Technologies (TDICs) and the changes that have taken place in society, as well as the COVID-19 pandemic that has caused a global impact in several segments, it is necessary to rethink the current educational standards in times of technological modernity and social isolation. To this end, the present work makes a brief discussion about important and current concepts in the teaching-learning process in the remote modality, listing the potential of using TDICs in distance education and its challenges, exemplifying digital tools and resources (*Blog, YouTube, Social software, Google, Plickers, Conference calls and Forum*) and its use as a pedagogical tool based on teaching mediation and the role of the student. In addition, a report on the experience of distance classes in the pandemic at an elementary school in the final years is presented, through a review of the article published by Pires and Nunes (2020), which

clearly confirms the effectiveness in the use of digital technologies in the teaching and learning process in today's reality.

**Keywords:** Digital Technologies, teaching learning, distance education, pedagogical tool.

## 1 Introdução

A sociedade contemporânea tem como característica eminente as mudanças cotidianas que acabam por reconfigurar os comportamentos e costumes sociais, e de acordo com Lima (2012, p. 18) tais mudanças traz como “evidencia uma dinâmica contínua de modernização e de (re)adaptação a esse cenário mutante”. Partindo desse princípio, percebe-se que as tecnologias digitais sobretudo as ferramentas da Web 2.0, vem alterando a concepção do ensinar e aprender e modificando o cenário educacional através da sua utilização pedagógica.

Além disso, em 2020 a COVID-19, chega com um panorama de contágio mundial em massa, afetando o cenário mundial em seus mais diversos campos, trazendo consequências na saúde pública, economia, política, social e, logo, também, ao campo educacional. Com o isolamento social houve a necessidade de paralização das aulas presenciais, sendo necessário repensar os padrões educacionais vigentes.

Sendo assim, presente trabalho faz uma breve discussão sobre conceitos importantes e atuais no processo de ensino aprendizagem na modalidade remota, elencando as potencialidades de utilização das TDICs na educação à distância e ainda seus desafios, exemplificando ferramentas e recursos digitais (Blog, YouTube, Software sociais, Google, Plickers, Teleconferências e Fórum) e sua utilização como ferramenta pedagógica a partir da mediação docente e o protagonismo do aluno. Além disso, é apresentado um relato de experiência das aulas à distância na pandemia numa escola de Ensino Fundamental nos anos finais, através de uma revisão do artigo publicado por Pires e Nunes (2020), que claramente confirma a eficácia no uso das tecnologias digitais no processo de ensinar e aprender na realidade atual.

## 2 Desenvolvimento

### 2.1 Educação: da presencialidade obrigatória ao virtual significativo

Culturalmente, o processo de ensino e aprendizagem é correlacionado, exclusivamente, aos espaços escolares físicos, em horários previamente definidos e

finitos, com conteúdos sequencialmente organizados de acordo com o grau de escolarização e o aluno busca o conhecimento pelo fato de ir à escola. E ainda, de acordo com Kensky (1998):

O espaço e tempo de ensinar eram determinados. “Ir à escola” representava um movimento, um deslocamento até a instituição designada para a tarefa de ensinar e aprender. O “tempo da escola”, também determinado, era considerado o tempo diário que, tradicionalmente, o homem dedicava à sua aprendizagem sistematizada. (Kensky, 1998, p.59 – 60).

Hoje, o que se percebe é a parcial ou total desconstrução desse conceito. Com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), deve-se considerar que o aluno não necessariamente, precisa deslocar-se até a escola (fisicamente) para aprender, para Virilio (1993, p.110), “na atualidade, o que se desloca é a informação”, nem tão pouco estudar no ritmo sistematicamente que lhe era impunha. Deve-se considerar a sociedade atual, bem como os alunos dessa geração como sujeitos que estão em constante estado de aprendizagem e adaptação ao novo, de acordo com Kenski (1998).

## **2. 2 Possibilidades de utilização das TDICS**

As mudanças ocorridas na sociedade provocam a quebra de muitos padrões educacionais, sendo necessárias atitudes emergentes nos moldes que subsidiam os processos de ensino e aprendizagem no contexto atual. Com as transformações da era digital, os ambientes escolares devem possibilitar e estimular as novas formas de pensar, bem como, o letramento digital através do conhecimento e manipulação de artefatos eletrônicos, baseados em uma nova pedagogia em que o aluno, sujeito emancipado, que constrói e molda seu conhecimento.

Com a popularização e o advento de novas tecnologias que podem ser utilizadas como apoio didático no contexto da educação escolar, as TDICs se apresentam com forte tendência para o processo de ensino e aprendizagem em diversas disciplinas e conteúdos (Fonseca; Barrére, 2013). As Tecnologias Digitais estão no cotidiano de alunos e professores e com isso, faz-se necessário o seu uso



como fermenta educacional pedagógica e apesar dos desafios, as possibilidades de utilização são aprazíveis.

Os profissionais da educação, por sua vez, favoráveis ou não, devem ter em mente que as tecnologias avançaram/evoluíram e que tais mudanças, conseqüentemente, também recaíram sobre a sociedade exigindo novas formas de compreensão e leitura da realidade, bem como na forma de comunicar e informar-se, e os processos educacionais (ensinar e aprender) não ficaram alheios a essa transformação. Segundo Kerckhove (1997, p.126), as tecnologias digitais convidam os sujeitos a “ver mais, a ouvir mais, a sentir mais”. Os desafios tornaram-se emergentes, as novas gerações (X e Alpha) estão acostumados com intenso fluxo de informação (hipertexto e hipermídia), e ao chegarem no ambiente educacional atual desatualizado da realidade e limitado, remetidos a passividade do aluno, ficam desmotivados e o processo flui de forma desencontrada.

O professor é um dos principais sujeitos que pode contribuir significativamente na integração de TDIC à educação, a escola também participa e assume um árduo papel, mas a inclusão da cultura digital em sala de aula somente será possível se antes o professor e seu complexo papel forem entendidos em sua relevância. Deve ser ofertado a ele (o professor) qualificação, autonomia na elaboração do currículo capaz de integrar velhas e novas tecnologias, remuneração e infraestrutura adequada. Essa ressignificação no papel do professor e a implementação de tecnologias com uso pedagógico, não precisam ser aderida de forma incondicional ou com oposição radical, é necessário conhecer criticamente as vantagens e desvantagens, encarando-as como ferramentas auxiliares/facilitadoras e que não necessitam estar presentes em todas as aulas.

### **2. 3 Ferramentas digitais no ensino remoto na Web 2.0**

A partir da concretização e padronização das escolas, o “ensinar” e “aprender” tem passado por inúmeras transformações e é amplamente estudado e discutido em todo o mundo. Com isso a humanidade passou da educação informal, para a memorização e reprodução mecânica de saberes, pela globalização do conhecimento, e hoje, considerada a sociedade da informação as tecnologias digitais não invadem

apenas os lares, mas a vida das pessoas e conseqüentemente os espaços educacionais.

A Web 2.0 (ou Web Social) fez com que as práticas pedagógicas fossem questionadas quanto a sua eficácia no cenário atual, quando comparada aos alunos (hoje) potencialmente munidos de tecnologia e informação às primitivas formas de ensinar e aprender, além do conservador e limitado espaço educacional. O constante estímulo de partilha de dados e interação, e ainda a passagem de uma Sociedade da informação para a Sociedade do Conhecimento, levanta a reflexão de como aproveitar as potencialidades das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs, especificamente na Webs Social, no contexto educacional?

Pode-se destacar algumas redes e ferramentas digitais, comumente utilizadas, que podem auxiliar na construção do conhecimento coletivo:

1) *Blog*: meios onde se promovem debates e discussões acerca de diferentes temáticas sociais, económicas e políticas. E como ferramenta de apoio educacional,

Os blogs apresentam-se como uma importante ferramenta de interação, debate, divulgação e comunicação. Esse perfil dinâmico torna-os, potencialmente, recursos de (re)construção do conhecimento. Por isso, a apropriação desta ferramenta interativa como recurso metodológico pela escola significará a adoção de mais um recurso didático-pedagógico que muito poderá contribuir para a dinamização na relação ensino e aprendizagem. (Santos, Grossi e Pareiras, 2014, p. 98).

2) *Ferramentas de Vídeos*: A criação e utilização de vídeos é uma habilidade que vem crescendo entre alguns professores, tornando-se rotineiro. Essa atividade favorece a aprendizagem dos alunos, pois é uma forma dinâmica de fixar mais ainda o conteúdo abordado. O Youtube, para Grossi, Murta e Silva (2018, p. 47), “permite ao professor criar um canal do YouTube e tornar aquele ambiente uma sala virtual com diferentes videoaulas sobre seu conteúdo e impulsionar o aluno a criar seus próprios vídeos, compartilhar experiências e informações”.

3) *Software Sociais*: Com a virtualidade em alta, os sites de relacionamento tornaram-se muito comuns para os usuários das TDICs e com isso, surge como uma ferramenta educativa potencial, principalmente no ensino remoto. São exemplos: Facebook, Google Plus, LinkedIn, entre outros.

4) *Google*: São inúmeras as possibilidades de utilização, enquanto instrumento pedagógico, dos recursos oferecidos pela empresa Google. Grossi, Murta e Silva, em uma análise dos diversos aplicativos Google, seleciona aquelas mais suscetíveis às práticas educativas:

**Google Now**: é uma ferramenta que pode ser chamada de assistente pessoal virtual, disponível para os sistemas operacionais Android e o IOS da Apple. Suas principais características são a acessibilidade e a integração. **Google Drive**: ferramenta que possibilita ao professor trabalhar de forma colaborativa e compartilhada, na criação de documentos de edição de textos, planilhas eletrônicas, apresentações, formulários como web Quest, ferramentas de desenho. **Google Hangout**: Com esta ferramenta o docente trabalha de forma a ampliar o conhecimento visto em sala de aula, com a intenção de se comunicar em grupos, permitir conversas remotas e a criação de videochamadas utilizando qualquer dispositivo, como computador, tablets e smartphones. **Google acadêmico**: ferramenta que indexa artigos de periódicos em texto completo, relatórios técnicos, preprints, dissertações, teses, livros, entre outros documentos, além de páginas da web que são consideradas acadêmicas. **Google translate**: é uma ferramenta de tradução instantânea de textos e websites. **Google agenda**: ferramenta utilizada para marcar avaliações e eventos que irão ocorrer no decorrer do semestre. **Google livros**: apresenta acervos de autores renomados. **Google fotos**: ferramenta utilizada para criação de uma biblioteca de imagens dos eventos, feira e seminários que acontecem na escola e a sua principal ferramenta mais explorada e utilizada é seu sistema de busca para pesquisas externas em outros sites. (Grossi, Murta e Silva, 2018, p. 50-51).

5) *Prezi*: Recurso de construção dinâmica de apresentações, com autoria individual e coletiva com armazenamento em nuvem, facilidade no compartilhamento e integração com outros aplicativos.

6) *Plickers*: favorece a avaliação dinâmica, gerando ao final de cada questão um relatório que permite a avaliação diagnóstica do aprendizado, promovendo, se necessário, uma revisão direcionada ao conteúdo que apresentou baixo rendimento.

7) *Ferramentas de Teleconferências*: Para Grossi, Murta, Silva, (2018, p 51), são aquelas que “permite a interação dos participantes em tempo real no ambiente de ensino e aprendizagem. Possibilita uma conversa síncrona com transmissão de áudio e vídeo”.

8) *Fórum*: Proporciona colaboração e questionamento aos temas sugeridos pelo professor, tem sido muito utilizado no ensino remoto pelo seu potencial de interatividade.

As redes sociais on-line podem contribuir para o desenvolvimento de ambientes comunicacionais, porém, é somente a partir da mediação docente que essas configurações comunicacionais podem ser direcionadas a fim de cumprir com os objetivos de aprendizagem. E ainda, para fazer uso dessas ferramentas da web nos processos educacionais, o professor, agora mediador, precisa estar preparado a fim de explorar os recursos oferecidos e inseri-los em sua prática pedagógica, exercendo seu papel docente sob outra perspectiva, permitindo que o sujeito (o aluno) se torne ativo e participante, criando, selecionando e compartilhando conhecimento.

## **2. 4 Relato de experiência das aulas à distância na pandemia**

A tecnologia faz parte da história e da evolução da humanidade, a sociedade hiperconectada vem passando por profundas e incalculáveis transformações que tem refletido diretamente nos formatos de comunicação, vivência, trabalho e aprendizado. O uso de novas tecnologias digitais traz consigo incertezas e desafios, e com o momento pandêmico ao qual a humanidade tem passado a imprevisibilidade dos mais variados cenários, em especial o educacional, torna-se uma preocupação global.

Sendo assim, será apresentado um relato de experiência com alunos do ensino fundamental nos anos finais, no formato Educação à Distância – EAD, através de uma revisão do artigo publicado por Pires e Nunes (2020), como a temática “Aulas a Distância na Quarentena: Um Relato de Experiência sobre o Uso de TDICs no Ensino Fundamental Anos Finais”.

A experiência do corpo docente com o AVA da instituição mostrou-se fundamental no que se referiu à rápida adaptação dos profissionais para a nova situação. Ferramentas suplementares, como o Google Drive, mostraram-se essenciais no sentido de hospedar materiais robustos, como videoaulas, para que pudessem ser disponibilizadas pelo AVA. O uso do Kahoot, Coggle e Quizziz permitiu a flexibilização da aula no que se refere ao protagonismo dos alunos. Essas ferramentas, juntamente com outras, como o Google Apresentações, permitiram aos estudantes apresentar seus trabalhos e atividades no momento da aula, no próprio Google Meet. Também existiram dificuldades e desafios. Houve alunos que não puderam estar presentes nos momentos online por várias questões, como problemas técnicos e questões de saúde. Como alternativa para contornar estes problemas e desafios, foram disponibilizadas videoaulas e as sequências didáticas em todo início de semana, escolhas estas que mostraram-se como acertadas, uma vez que coube a esses alunos

buscar as informações posteriormente, para não incorrer prejuízos acadêmicos. (Pires e Nunes, 2020, p. 7 - 8).

Contudo, percebe-se que as TDICs são importantes e eficazes aliadas no processo de ensino e aprendizagem na educação a distância, e que esse modelo está se tornando cada vez mais usual pela sua capacidade em desenvolver novas e velhas habilidades nos alunos que têm seu papel, nesse cenário moderno, de protagonista.

## **2. 5 Desafios na integração dos recursos digitais da web às práticas educacionais remotas**

E ainda sobre o uso de TDICs, é necessário refletir sobre toda essa liberdade oportunizada pelos ciberespaços (espaço virtual, sem necessariamente ter presencialidade), que é acompanhada de riscos a privacidade e a segurança das informações produzidas (principal elemento da Web semântica) durante o uso da internet pelos usuários, que tem seus acessos e preferências monitorados e filtrados para o uso de grandes empresas. O anonimato também é utilizado para aplicar golpes, além instabilidade de sites e plataformas que acabam expondo os dados pessoais e financeiros de clientes facilitando esses golpes, e a prática de cometer crimes como, por exemplo, estelionato, pornografia infantil e sequestro, tornou-se bem comum nas redes. Como confirma Galerine, quando diz que:

Não se pode olvidar que a Web 2.0 traz fundamentalmente um vasto rol de riscos, como, a título de exemplo, a fragilização da privacidade, a possibilidade de culminar em vícios, a exposição de crianças e adolescentes a conteúdo impróprio (pornografia, violência, preconceito, etc.), conteúdos ilegais (cyberbullying, racismo, etc), conteúdos abusivos ou ofensivos, entre outros. Isso porque nem sempre os usuários têm criticidade suficiente para lidar de forma equilibrada com os efeitos colaterais das novas tecnologias. (Galerini, 2018, p. 6).

É Preciso também, que o professor (agora mediador do conhecimento) esteja interessado na utilização dos recursos tecnológicos, pois é somente a partir da mediação docente que essas inovações irão agregar valor (conhecimento) nos discentes, conhecendo as potencialidades e as possibilidades das ferramentas,

executando antecipadamente o planejamento da aula, garantindo que as habilidades e os objetivos de aprendizagem sejam alcançados.

Nesse sentido, é preciso questiona-se também até que ponto a virtualidade pedagógica é interessante? Os limites são necessários, e para Passarelli (2002, p.189), “é preciso ressaltar a necessidade de fazer com que as novas tecnologias sejam colocadas a serviço de projetos pedagógicos bem definidos, invertendo as pressões de fabricantes e fornecedores em geral, que frequentemente almejam gerar demanda de forma induzida”.

E ainda, faz-se necessário desconstruir a ideia comum e equivocada, de que toda e qualquer inovação tecnológica já é, por si só, uma inovação pedagógica, sendo essencial adotar perspectivas quanto ao uso dessas tecnologias tendo ciência que suas potencialidades não são absolutas, bem como os prejuízos. O processo de ensino aprendizagem pautado nas tecnologias digitais, faz necessário refletir sobre importância de se escolher ferramentas acessíveis para a maioria, ou que em contra partida a escola possa oferecê-las igualmente, evitando a separação entre os letrados digitalmente e o analfabetos digitais.

### **3 Considerações Finais**

As novas tecnologias digitais de informação e comunicação possibilitaram mudanças nas formas de interagir e se informar, por isso, podem e dever ser utilizadas como ferramentas pedagógicas importantes por tornarem o processo de ensinar e aprender mais atraentes para crianças, jovens e professores e sobretudo, auxiliam no desenvolvimento das novas habilidades exigidas pela sociedade pós-moderna nos alunos, principalmente por oferecer variadas possibilidades de interação e construção.

Com isso, devem ser consideradas potenciais aliadas pedagógicas diante da pandemia e, conseqüentemente, do isolamento social que impossibilitou milhões de crianças e adolescentes de irem as escolas. Como foi demonstrado no relato de caso, as TDICs são ferramentas importantes e eficazes no processo de ensino aprendizagem, especialmente na educação a distância, e que esse modelo está se tornando cada vez mais usual pela sua capacidade em desenvolver novas e velhas habilidades nos alunos que têm seu papel, nesse cenário moderno, de protagonista.

#### 4 Referências Bibliográficas

Grossi, M. G. R.; Murta, F. C.; Silva, M. D. (2018). A Aplicabilidade das Ferramentas Digitais da Web 2.0 no Processo de Ensino e Aprendizagem. Editora Unijuí.

Kenski, V. M. (1998). Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, n. 08, maio/junho/julho/agosto.

Kerckhove, D., (1997). A pele da cultura: uma investigação sobre a nova realidade eletrônica. Lisboa: Relógio d'Água.

Lima, M. R. (2012). Cibereducação: tensões, reflexões e desafios. Caderno da Pedagogia, São Carlos.

Passarelli, B. (2002). Construindo comunidades virtuais de aprendizagem: Projeto TôLigado – O jornal interativo de sua escola. Informática Pública, Belo Horizonte, vol. 4 (2), p.187-201, 2002. Disponível em: [http://www.ip.pbh.gov.br/ANO4\\_N2\\_PDF/ip0402passarelli.pdf](http://www.ip.pbh.gov.br/ANO4_N2_PDF/ip0402passarelli.pdf). Acesso em 20 de janeiro de 2021.

Santos, J. A. D.; Grossi, M. G. R.; Pareiras, M. D. L. (2014). O blog como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. Revista Lugares de Educação [RLE], Bananeiras, PB, v. 4, n. 8, p. 92-109, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>. Acesso em: 08 fev. 2021.

Virilio, P. (1993). O espaço crítico. Rio de Janeiro: Editora 34.





**Capítulo 11**  
**O LÚDICO CONTRIBUI NA FORMAÇÃO DOS  
ALUNOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Iones Lucia da Silva*

*Silvana Gavioli*

*Maria Antônia Ramos Costa*

## O LÚDICO CONTRIBUI NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Iones Lucia da Silva**

*Graduada em Pedagogia pela Faculdade Integrada de Ariquemes (FIAR), Esp. Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Integrada de Ariquemes (FIAR), Cursa Mestrado em Educação na Instituição Amazônia University, e-mail: ioneslucia@hotmail.com*

**Silvana Gavioli**

*Graduada em Letras Português pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Esp. Linguística e Literatura, Cursa Mestrado em Educação na Instituição Amazônia University, e-mail: silvanagavioli10@hotmail.com*

**Maria Antônia Ramos Costa**

*Graduação em Pedagogia - Faculdades Integradas de Ariquemes, (2009)- Ariquemes-Rondônia, Pós-graduação em Gestão Integrada pela Faculdade Santo André, (2011)-Vilhena-Rondônia. Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Desarrollo Sustentable (2018) Assunção-Paraguai. Professora do Instituto Federal de Ensino- IFRO, no curso de Ciências Biológicas. Pós-graduanda em Educação de Jovens e Adultos-Instituto Federal de Ensino- IFRO-Campus-São Miguel do Guaporé-Rondônia.*

**Resumo:** O lúdico é visto como uma das formas mais naturais de estimular a criança no processo de ensino e aprendizagem. A criança em um simples ato de brincar está construindo seu próprio conhecimento, pois quando ela brinca desenvolve os aspectos físico, emocional, social e moral. Pois o lúdico estimula a criatividade, o pensamento, a fala, a autoestima, visto que esteve presente na cultura dos povos há décadas em várias sociedades. Neste sentido, o objetivo deste artigo é mostrar como o lúdico é uma excelente ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. Tendo como objetivo especificar qual a compreensão de alguns estudiosos com relação à importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem. E presumir como o lúdico pode ser utilizado como elemento facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Metodologicamente, optamos por desenvolver a presente pesquisa a partir da abordagem qualitativa e bibliográfica, com referências de renomados autores como

Bernartt (2009), Andrade (2010), Duarte (2012), Santos (2012) e outros estudiosos. O artigo sobre a temática abordada identificamos o lúdico como forte aliado e contribuinte no processo de ensino-aprendizagem e como auxílio no trabalho de assessoramento do psicopedagogo institucional de modo preventivo e interventivo.

**Palavras-chaves:** Lúdico. Ensino-Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

Os historiadores da infância buscam ultrapassar os limites de uma tradição, que tem como ponto inicial, exclusivamente, o âmbito escolar. A infância não pode ser pensada apenas como uma peça do cenário educacional, político, econômico, mas, um elemento essencial da história da produção e reprodução da vida social.

O brincar, seja na infância, nos primeiros anos de vida, ou no decorrer de nossas vidas nos faz desenvolver a autoconfiança, despertando a nossa criatividade, traz equilíbrio, trabalha também a nossa concentração, entre muitas outras coisas. Tanto os jogos como as brincadeiras são duas ferramentas muito importantes que nos auxiliam na educação para o desempenho escolar, devendo ser utilizados de forma permanente, pois sua subjetividade desperta interesse e prazer ao mesmo tempo. Brincar é algo inato e essencial na infância de qualquer criança.

Nesta etapa, pode-se ressaltar que:

O brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia do ser humano. As crianças, desde cedo, o fato de poder se comunicar por meio de gestos, sons e, mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, elas podem desenvolver algumas capacidades importantes, entre as quais, destacam-se a atenção, a imitação, a memória, a imaginação, a criatividade. Elas amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais (LOPES, 2006, p. 110).

Com o passar do tempo a criança está sendo vista de forma simbólica, onde a infância passou a ser um método da construção social, uma fase humana com características específicas. Deixando de ser cópia do adulto, e passando a ser uma fase importante do desenvolvimento humano.

O artigo é composto por três frentes, a primeira é uma breve introdução que apresenta o artigo, o segundo ponto aborda sobre o histórico da educação infantil no Brasil e no mundo, segundo a visão dos seguintes autores: Silva, Paiva e Reis (2014), Bernartt (2009), Andrade (2010), Duarte (2012) e outros. O terceiro tópico aborda sobre o lúdico e a importância de aprender brincando, segundo a visão dos autores:

Kishimoto (2014), Santos (2012), Navarro (2009) e Piaget (1998) e o último tópico que é as considerações finais sobre o tema desenvolvido neste artigo.

## **HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NO MUNDO**

Nas últimas décadas no mundo a educação teve grandes evoluções, em seu processo de mudanças, criações de programas voltados para a infância, o direito voltado para as crianças. Foi a partir daí que a sociedade passou a perceber os cuidados e direitos necessários e importantíssimos que precisava ter nesta fase, tais como: os cuidados, a educação, a brincadeira, desta maneira a criança passando a ser um ser que possui necessidades e direitos. Segundo Silva, Paiva e Reis (2014, p.3) tais necessidades nunca foram assim, pois segundo eles “... na antiguidade a mortalidade infantil era elevada, os adultos não se preocupavam com as crianças, por isso todos os tipos de crueldades eram comuns com elas”.

Segundo Bernartt (2009, p.2) “é na modernidade, começa no período Renascimento, passando pela revolução francesa e se fortalecendo com a industrialização, e assim surge uma nova forma de ver a família, e só então que a palavra infância passa a se referir a criança pequena”.

Passando assim a iniciar-se um processo de mudanças no contexto da educação infantil, passando desta forma por mudanças significativas, dando direito a criança de estar presente na sociedade como um ser dotado de razão, sabedoria e direitos necessários aos cuidados.

A base para que se tenha uma sociedade justa, são os laços familiares, onde as crianças tenham seus direitos a educação, acompanhando assim a modernidade e o surgimento das instituições educação infantil, que surgiram com a necessidade de as mulheres entrarem no mercado de trabalho. Segundo Andrade (2010, p.130):

A multiplicação das instituições de educação infantil, difundida pelos modelos norte-americano e também europeu, tais como as creches e os jardins de infância, acompanham outros tipos de regulação da vida social moderna, tais como: a urbanização, desenvolvimento científico e tecnológico.

O ponto de partida para o surgimento das creches-escolas foi devido a necessidade das mulheres entrarem no mercado de trabalho para ajudar assim no sustento de seus filhos. Tendo participação na econômica familiar. E durante muito tempo essas creches tiveram um caráter de atendimento às chamadas famílias

pobres. As instituições que educativas chamadas de creche tinham e tem o papel de promover e garantir a promoção da cidadania.

No Brasil segundo Duarte (2012, p.3) a educação infantil teve seu início fora do contexto familiar, mais precisamente no final do século XX, a partir de diversos contextos que na visão do Estado era visto como uma forma de amenizar a pobreza, e também como salário complementar para as famílias. Foi a partir daí que o processo de evolução da educação teve seu processo de evolução, ou seja, iniciou-se a educação infantil, quando a criança começa a se socializar no meio social ao qual vive.

No Brasil em 1875 foi que surgiu a primeira creche, esta era particular, e só depois de 21 anos foi que surgiu a primeira creche pública. No Brasil, segundo Savian e Corte (2008, p.3) “foi durante o século XIX que as creches, internatos e asilos foram criados, estes com a finalidade somente para atender crianças pobres e os filhos de escravos, este com a abolição da escravatura não tinham onde se refugiar”.

No Brasil com o aumento da demanda por pré-escolas, a educação infantil passou por um processo de municipalização, onde o caráter da educação não era, mas assistencialista ou compensatório, mas a pré-escola tinha uma função educativa, a educação infantil teve desenvolvimento com a esperança de a criança ser o futuro do país.

Foi com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que a educação foi reconhecida como um direito de todas as crianças e um dever do Estado. Mas foi com o Estatuto da Criança e do Adolescente que os direitos das crianças foram realmente concretizados na década de 1990.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 aborda o reconhecimento da educação infantil, sendo está a etapa inicial para a educação básica e passando assim a ser vista com outros olhos, valorizando a criança e a sua cultura, sendo considerada ativa e capaz de construir seu próprio conhecimento.

## **O LÚDICO E A IMPORTÂNCIA DE APRENDER BRINCANDO**

Segundo Kishimoto (2014, p.88), a origem das atividades lúdicas já acontecia a cerca de 3.000 A.C, a firma que:

Os brinquedos e também as brincadeiras, surgiram das práticas de adultos, dos rituais religiosos, das relações de magias, das representações sobre a natureza, os espíritos, de poemas e narrativas. Sendo que muitos existem a ainda são preservados até os dias atuais. Muitos ainda encontrados entre os

índios da América, negros da África, primitivos da Austrália e da Polinésia, indígenas da Ásia e no Brasil.

Em qualquer movimento que se dá prazer, que diverte o participante, onde se aproveita o momento que promove mudanças e novas aprendizagens o lúdico está presente. Há relatos na história antiga que o ato de brincar desenvolvido por toda a família, era visto como uma atividade lúdica, que dá prazer e diverte todos os envolvidos.

Segundo Santos (2012, p.3) o lúdico é conhecido como elemento essencial para o desenvolvimento das habilidades em especial a inteligência das crianças. As brincadeiras e os jogos estão relacionados com o conceito de atividades lúdicas.

Segundo Brennand (2009, p.121), afirma que a educação infantil, através do brincar é que as crianças constroem sua afetividade e fazem suas descobertas da própria maneira de ser e agir.

Segundo Navarro (2009, p.2), a criança através da brincadeira constrói o mundo imaginário, reconhecer e reproduz o seu cotidiano, descobre, aprende a perder percebendo assim que haverá novas oportunidades para ganhar, o lúdico provoca estímulos nas crianças, explorando seus sentidos vitais, psicomotores, propiciando desta forma o desenvolvimento completo das suas funções cognitivas, descobrem o mundo, aprendem a se comunicar e se inserem em um contexto social.

O lúdico é prazeroso para toda criança e integra os alunos sem fazer distinção de cor, raça, sexo e classe social. Tornando a ambiente escolar, mas prazeroso, é importante que a criança descubra por si mesma, sua capacidade de aprender, suas habilidades e sua descoberta de acordo com sua necessidade.

Segundo Kishimoto (2014, p.83) o brincar é uma forma também de quebrar a barreira da timidez das crianças, a mesma passa a reconhecer os seus limites, as atividades lúdicas mostram que elas desenvolvem habilidades importantes, enriquecendo assim a sua capacidade intelectual e sua autoestima.

As atividades lúdicas no sentido pessoal para as crianças refletem na forma de fantasia de algumas situações já vividas em seu dia a dia, como também relembra situações do mundo imaginário de sua infância, podendo servir como direcionamento para várias indagações para um processo preventivo e interventivo dos profissionais da Educação.

O lúdico proporciona na criança e no adulto uma troca de aprendizado. Sua relevância no ambiente educacional, se dá, através do uso de ferramenta pedagógica,

por trazer sentido à aprendizagem proporcionando eficácia e prazer. Portanto, os educadores necessitam de propriedade da atividade do brincar, de modo que o utilize adequadamente, gerando significativa aprendizagem. Os profissionais de educação como intercessores do conhecimento precisam direcionar as crianças as suas descobertas de forma autônoma.

Segundo Piaget (1998), a criança precisa interagir com o meio, para que a aprendizagem aconteça é preciso que ela passe por dois métodos que seria o de assimilação e o de adaptação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O papel de educador não é fácil, nos dias de hoje ser um mediador do saber, exige muito do profissional docente, pois devido as várias transformações e barreiras que impedem uma aprendizagem de qualidade. Diante de todos os momentos vivenciados no âmbito educacional observamos diversos fatores que impedem o desempenho escolar do aluno, como por exemplo, indisciplina, nível socioeconômico, bullying e outros. O olhar atento de educador faz muita diferença no desenvolvimento integral da criança e aos aspectos favoráveis como físicos, psicológicos e sociais, assim como, a participação da família e da comunidade para que aconteça um bom rendimento escolar.

Este artigo desenvolveu-se com a finalidade de debater questões relacionadas a utilização do lúdico como fator contribuinte para o processo de ensino-aprendizagem. Fundamentado em fonte bibliográfica de caráter qualitativo foi alcançado o objetivo principal, constatamos através de autores como Bernartt (2009), Andrade (2010), Duarte (2012), Santos (2012) e outros estudiosos aqui citados. Segundo alguns autores aqui citados e estudiosos comprovam a utilização do lúdico através de jogos e brincadeiras importantes contribuintes para o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com informações apresentadas neste artigo concluímos, que o lúdico já faz parte do dia a dia da criança, seja dentro ou fora da sala de aula, as brincadeiras e os jogos ajudam muito no contexto escolar e também para o desenvolvimento da criança. Sendo assim o lúdico, contribui para uma aprendizagem significativa. As atividades consideradas socioeducativas proporcionam as crianças



interação e construção de conhecimento através de suas experiências e realidades vividas no cotidiano. A criança se torna o personagem de sua própria história, chegando assim na fase adulta um ser mais pensante, crítico, criativo e também independente.

Assim assumimos a criança como um ser social, onde o mesmo se desenvolver a partir das relações com outros seres humanos, deste modo a infância é pontuada como uma categoria social, que são influenciadas por condições sociais, econômicas culturais, onde englobam-se as crianças que vivem em um mundo que elas mesmo fantasiam ao seu modo, sonham a sua história através das brincadeiras.

Enfim, queremos dizer que essas concepções se apresentam de diferentes maneiras e estão relacionadas as classes sociais, bem como, com o tempo e o espaço, tendo presente essas considerações, seria possível tratar a criança como um ser ativo, autônomo e produtor de culturas diversas.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa. **Educação infantil: na trilha do direito**. 2010. Disponível. <http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-978857980853-08.pdf>. Acesso: 24/01/2022.
- BERNARTT, Roseane M. **A Infância a partir de um olhar sócio- histórico**. IN: Anais do IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba:PUC, outubro, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 04/02/2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Lei n. 9.394/96. Brasília, 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 05/01/2022.
- CAMPOS, Gleysi Vieira. **Concepções histórico culturais e sociais da criança e da infância na contemporaneidade**. Disponível: [http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade\\_2datahora\\_29\\_05\\_2014\\_10\\_58\\_00\\_idinscrito\\_1227\\_1c47f46fb3b795994185bdf70e9a7347.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_2datahora_29_05_2014_10_58_00_idinscrito_1227_1c47f46fb3b795994185bdf70e9a7347.pdf) Acesso: 18/02/2022.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.
- KISHIMOTO, T. M. (org.) et al. **O jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. **O brincar na educação infantil**. Disponível, <https://www.google.com.br/search?q=O+Brincar+na+Ed+Infantil.pdf&oq=o+Brincalnfantil.pdf&aqs=chrome.69i57.2963j0j9&client=ms-android-om-lge&sourceid=chrome-mobile&ie.pdf>, 2009. Acesso: 12/02/2022.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Tradução Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Jahar Editores, 1975.

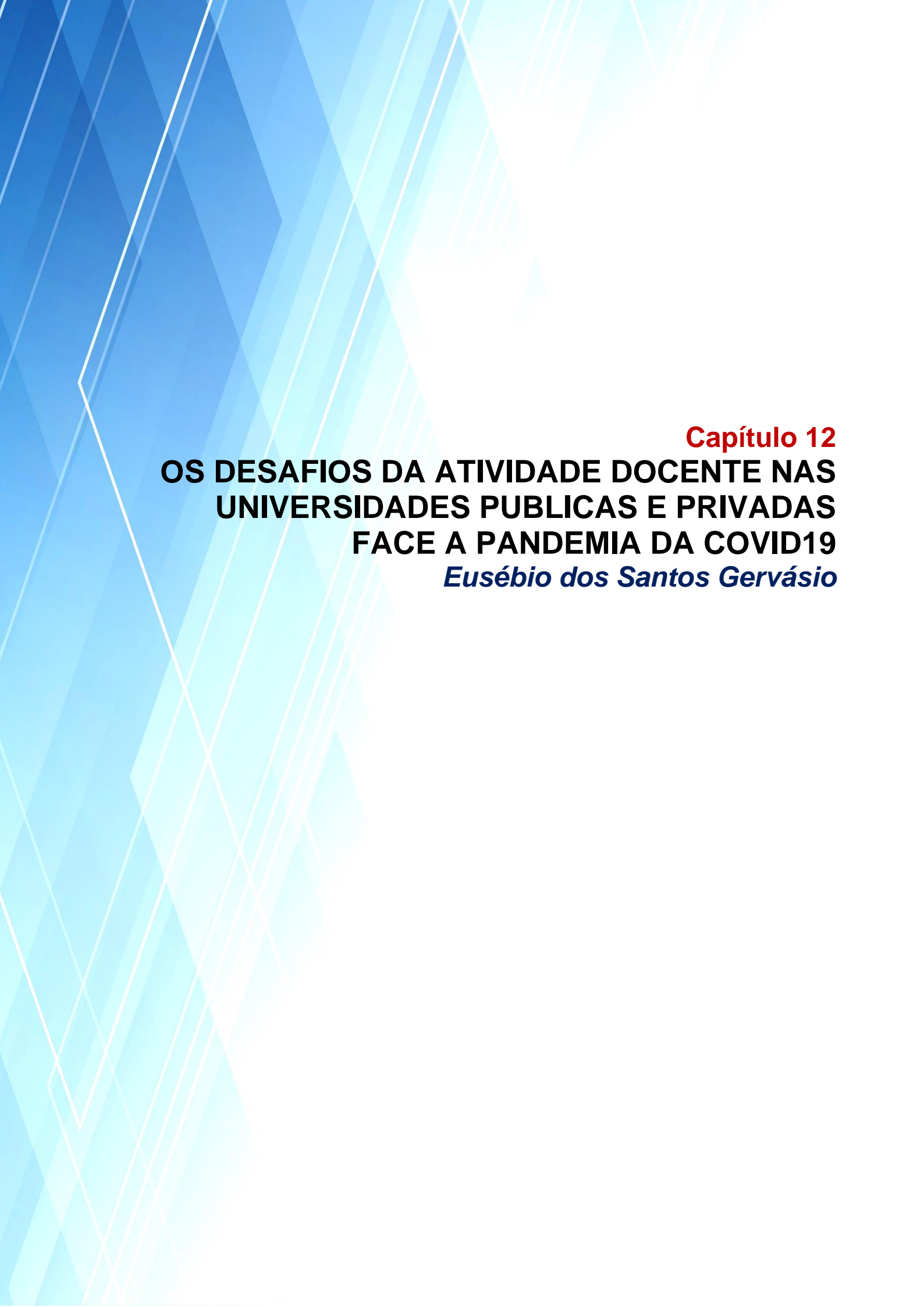
PIAGET. **A Psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

SANTOS, Jossiane Soares. O lúdico na educação infantil. Disponível, 2012. <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/ludico.pdf>. Acesso: 20/02/2022.

SILVA, Patrícia Freire; PAIVA, Isaque Simões; REIS, Cleide Santos Silva &.

SAVIAN, Flavia Bianchin. CORTE, Marilene Gabriel Dalla. **A formação do pedagogo e os saberes para a docência na educação infantil**. Disponível: <https://www.google.com.br/search?q=6.pdf&oq=6.pdf&aqs=chrome.69i57.1554j0j9&client=ms-android-om-lge&sourceid=chrome.pdf>, 2008. Acesso: 18/02/2022.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na Educação escolar**, Campinas: Autores Associados p.59-85, 2012.



**Capítulo 12**  
**OS DESAFIOS DA ATIVIDADE DOCENTE NAS**  
**UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PRIVADAS**  
**FACE A PANDEMIA DA COVID19**  
*Eusébio dos Santos Gervásio*

## OS DESAFIOS DA ATIVIDADE DOCENTE NAS UNIVERSIDADES PUBLICAS E PRIVADAS FACE A PANDEMIA DA COVID19

***Eusébio dos Santos Gervásio***

*Mestrando em Gestão Pública e Autárquica-Faculdade de Direito*

*Campus Universitário de Napipine, Nampula - Moçambique*

*Servidor Público na Universidade Rovuma - Moçambique*

*E-mail: eusebiokwatcha@gmail.com*

**RESUMO:** As consequências da pandemia ainda estão sendo investigadas nos mais diversos campos da ciência. Na área educacional não é diferente, com mais de dois terços dos estudantes universitários do mundo afetados, a pandemia vem trazendo à tona as desigualdades de acesso e oportunidade aos estudos nas instituições de ensino superior. Entretanto, é fundamental discutir a condição dos professores durante a quarentena, uma vez que a demanda de trabalho muda e aumenta, com a necessidade do ensino à distância e online. Dessa forma, com dados recentes de pesquisas, juntamente com o relato de docência, buscamos aqui apresentar e discutir de forma geral os novos desafios dos professores nas universidades em tempos de quarentena.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desafios da Docência, Ensino na quarentena. Professores. Pandemia.

### INTRODUÇÃO

A pandemia da covid-19 tem impactado inúmeras áreas e aspectos da vida social. Da crise sanitária até a crise econômica e social, em Moçambique e no mundo em geral, se torna difícil apontar espaços e relações sociais que não sofreram alguma mudança com a pandemia. Da mesma forma, o debate acadêmico sobre a pandemia não se restringiu ao campo da saúde. Pelo contrário, as mais diversas áreas vêm debatendo as implicações de tal fenômeno. Afinal, trata-se de uma pandemia que já chegou em todo mundo. Os fechamentos das Universidades já impactaram cerca de 90% da população acadêmica no país. Contudo, as condições de ensino em tempos de pandemia apresentam um conjunto de fatores a serem considerados, como o desigual acesso entre as diferentes classes aos recursos pedagógicos online, bem

como as desigualdades culturais ao considerar o computador e outras ferramentas de ensino à distância enquanto capital cultural objetivado (OLIVEIRA, 2020).

Entretanto, além das desigualdades observadas nas oportunidades aos alunos, surge a discussão sobre a situação do professor durante a pandemia, o qual compõe o objeto de discussão deste trabalho. Para uma melhor compreensão da docência em tempos de pandemia, é necessário compreender como estava a situação das e dos professores antes de tal fenômeno. Como visto, a precarização da docência não é um tema novo e apresenta diversas facetas. Abonizio (2012), aponta que desde a universalização do ensino, os desafios da docência estão relacionados com a maior demanda da capacidade cognitiva e mental para lidar com distintos públicos, da demanda extra-classe de trabalho, as más condições das estruturas escolares, salários depreciados e contratos temporários.

Desta forma, os professores cada vez mais lidam com públicos diversos, exigindo uma maior demanda de trabalho sem uma contrapartida sólida de qualificação. Evidentemente, há um outro fator somado à diversidade cultural dos estudantes que recai na exigência ao trabalho dos professores: a competição com as tecnologias. Além da demanda de atender esses grupos recém inseridos no ensino básico, o docente também compete com tecnologias como o celular que, até a o início da pandemia, notoriamente não eram vistos como ferramentas pedagógicas. Nesse contexto de desvalorização, precarização das condições de trabalho, aumento da demanda laboral e a necessidade de complementar renda que, certamente, impossibilita uma formação continuada, a educação básica entra em tempos de pandemia, com o fechamento das instituições de ensino, ao menos fisicamente.

### ***Quarentena, ensino e Professores***

Segundo Bourdieu e Passeron (2008), há décadas a determinante influência do capital cultural familiar para o desempenho dos estudantes nas escolas francesas. O acesso, consumo e familiaridade com os bens culturais podem ser determinantes para o sucesso escolar daquele aluno. Mas, como nos indica PREVITALI, (2018), não apenas o acesso, mas a forma de apropriação do bem cultural é fundamental para pensar a trajetória do estudante. A formação dos professores dificilmente contempla a demanda por EaD, não existindo uma familiarização com as plataformas digitais, o

que implica na impossibilidade de aplicação de métodos usuais de avaliação e de ministrar aulas. Os métodos até então usados para driblar todas as dificuldades já não estão disponíveis de forma integral. Há todo tipo de dificuldade em manejar distintas plataformas e, justamente nesse aspecto, entramos num crucial aspecto da vida docente em quarentena: o rompimento dos limites entre o pessoal e o profissional.

Em minha trajetória como docente da educação básica pela rede privada durante a quarentena, não são raros os momentos em que minha vida pessoal é confundida com a vida particular. A começar pela dimensão espacial. Pela necessidade de um local com melhores condições para ministrar aulas e na impossibilidade de furar a quarentena, o quarto tornou-se a sala de aula. O espaço que antes era de repouso, agora é um espaço de trabalho. O WhatsApp, assim como o imo, que antes era de uso particular, agora também são ferramentas de contato profissional, a fim de possibilitar maior interação do professor com o estudante, tirar dúvida, indicar prazos, etc. Sem contar os grupos que demandam atenção. A correção de avaliações e preparação de aulas já ocupava tal espaço.

Entretanto, o aprofundamento dessa demanda de trabalho extra-classe e invasão dos espaços pessoais, trazem um segundo fator para a vida de docente, as sobrecargas psicológicas. Importante ressaltar que a quarentena por si só já acarreta em um impacto psicológico naqueles que a praticam (BROOKS et al., 2020). Logo, com o aumento de trabalho relatado por inúmeros profissionais, como aponta a reportagem do Correio Brasiliense (MACHADO, 2020), destaca-se a importância com o cuidado da saúde emocional dos docentes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pandemia abalou a normalidade. A educação apresenta um agravamento das já grandes desigualdades de oportunidade, demandando mais dos nossos docentes, sem haver uma contrapartida sólida. Nesse contexto, é importante destacarmos os principais limitantes da docência em tempos de pandemia. Em primeiro lugar, as questões materiais se sobressaem. É a falta de estrutura na casa do docente, redução na carga horária, a necessidade de contratar melhores serviços de internet, etc., que acabam trazendo uma dificuldade aos professores para o exercício da profissão. Em seguida, podemos ressaltar a falta de instrução e de formação aos docentes para a

utilização de ferramentas digitais ao ministrar aulas não presenciais. Fato que não implica apenas na dificuldade no primeiro manuseio, mas na preparação e planejamento pedagógico. Como é possível fazer uma prova online? Como é possível manter a atenção de seus alunos? Quais são as ferramentas mais adequadas e de melhor acesso aos estudantes? Todas essas questões devem ser manejadas, de alguma forma, pelo profissional. Há um flagrante aumento na demanda de trabalho. professoras e professores que, cada vez mais, abrem suas casas e suas vidas em nome do dever do ensino. Não na tentativa de romantizar um projeto educacional em crise, mas no intuito de denunciar a precarização da carreira (será ainda uma carreira?) de professor que não vem de hoje, entretanto é flagrantemente exposta pela pandemia.

## REFERÊNCIAS

- ABONIZIO, Gustavo. Precarização do trabalho docente: apontamentos a partir de uma análise bibliográfica. *Ensino de sociologia em debate*, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/lenpespibid/pages/arquivos/1%20Edicao/1ordf.%20Edicao.%20Artigo%20ABONIZIO%20G.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.
- BROOKS, S. K.; WEBSTER, R. K.; SMITH, L. E.; WOODLAND, L.; WESSELY, S.; GREENBERG, N.; RUBIN, G. J. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, v. 395, p. 912-920, 2020. Disponível em: [https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736\(20\)30460-8.pdf](https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736(20)30460-8.pdf). Acesso em: 18 ago. 2020.
- MACHADO, Mariana. Professores do DF relatam carga de trabalho maior durante a pandemia. *Correio Braziliense*. 2020. Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2020/07/21/interna\\_cidade\\_sdf,8\\_73804/professores-do-df-relatam-carga-de-trabalho-maior-durante-a-pandemia.shtm](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2020/07/21/interna_cidade_sdf,8_73804/professores-do-df-relatam-carga-de-trabalho-maior-durante-a-pandemia.shtm). Acesso em: 18 ago. 2020.
- OLIVEIRA, Amurabi. As desigualdades educacionais no contexto da pandemia do COVID19. *ANPOCS: Boletim Cientistas Sociais*, n. 85, 2020. Disponível em: <http://anpocs.org/index.php/publicacoes-sp-2056165036/boletim-cientistas-sociais/2417boletim-cientistas-sociais-n-85>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Trabalho precário e precarização docente na educação básica no Brasil na atual fase da acumulação do capital. *Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente*, v. 5, n. 2, 2018.





## **CURRÍCULOS DOS AUTORES**

**Ana Lucia Rodrigues de Oliveira**

Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas; Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Especial pelo Centro Universitário UNIFAEL.

**Anelita Maluf Caetano Silva**

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Jataí - UFJ - GO. Professora aposentada na Rede Pública Estadual. Atualmente professora contratada na Rede Pública Estadual de Goiás, em Jataí GO.

**Celiane de Freitas Ribeiro**

Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas.

**Diuli Alves Wulff**

Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas; Acadêmica do curso de Psicopedagogia pelo Centro Universitário UNIASSELVI.

**Edward Rivera Rivera**

Doutor em Administração pela Universidade Presbiteriana Mackenzie com distinção e louvor; atuando como professor universitário, educação corporativa e consultoria.

**Elizabeth Gottschalg Raimann**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, docente da graduação e pós graduação no mestrado em educação na Universidade Federal de Jataí - UFJ - GO.

**Etiane Messa Valerio**

Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas.

**Etienne Henrique Brasão Martins**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

**Eusébio dos Santos Gervásio**

Mestrando em Gestão Pública e Autárquica-Faculdade de Direito, Campus Universitário de Napipine, Nampula – Moçambique. Servidor Público na Universidade Rovuma - Moçambique.

**Fabyane Rabelo Dias**

Graduada em Biologia pela Universidade Vale do Acaraú - (UVA); Graduada em Educação no Campo, com habilitação em Matemática e Ciências da Natureza pelo Instituto Federal de Tecnologia (IFPA); Graduada em Ciências Biológicas (ÚNICA EAD); Especialista em Biodiversidade Amazônica pela Universidade Federal do Pará - (UFPA); Especialista em Tecnologia Digital para Educação (FAINSEP); Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University.

**Gilsenira de Alcino Rangel**

Professora Titular do Departamento de Ensino, Faculdade de Educação pela Universidade Federal de Pelotas.

**Girlaine Pessoa Andrade**

Graduada no curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), e pós- graduanda no curso de Psicopedagogia Institucional e Clínica, na Faculdade de Ensino de Minas (FACEMINAS).

**Henrique dos Santos Romel**

Acadêmico do curso de Matemática pela Universidade Federal de Pelotas; Professor contratado no Rio Grande do Sul.

**Iones Lucia da Silva**

Iones Lúcia da Silva graduada em pedagogia pela Faculdades Integradas de Ariquemes - Fiar em 14 de Dezembro de 2012. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdades Integradas de Ariquemes - Fiar em 10 de outubro de

2013. Gestão de Instituições Públicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia em 12 de março de 2021.

**Isabel Cristina de Jesus Brandão**

Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Coordenadora do Grupo de Pesquisas e Estudos Infância e Educação Infantil (GPEIEI \_CNPQ\_UESB).

**Luana Graziela da Cunha Campos**

Responsável tutora/mediadora UNIPAR, Mestre em Educação pela na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

**Maria Antônia Ramos Costa**

Graduação em Pedagogia - Faculdades Integradas de Ariquemes,(2009)-Ariquemes-Rondônia, Pós-graduação em Gestão Integrada pela Faculdade Santo André, (2011)-Vilhena-Rondônia. Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Desarrollo Sustentable (2018)Assunção-Paraguai. Professora do Instituto Federal de Ensino- IFRO, no curso de Ciências Biológicas. Pós-graduanda em Educação de Jovens e Adultos-Instituto Federal de Ensino- IFRO-Campus-São Miguel do Guaporé-Rondônia.

**Maria da Gloria Tavares de Lima**

Acadêmica do 4º Período do Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia da Unopar/Pitágoras (Rio Branco-Acre). Servidora Temporária da Prefeitura Municipal de Rio Branco-Acre. E-mail: gloria.ttavares.ac@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2187-0999>.

**Poliana Hreczynski Ribeiro**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

**Silvana Gavioli**

Graduação: Letras/ Português. Pós-Graduada em Linguística e Literatura – Faculdade da Amazônia-FAMA/RO.



ISBN 978-658997649-3



9

786589

976493