

ANA LÚCIA PEREIRA  
ANTONIO CARLOS DE SOUZA  
EDIMAR BRÍGIDO  
ELISANGELA MOREIRA  
FLAVIA WEGRZYN MAGRINELLI MARTINEZ  
(ORGANIZADORES)

# ÁGORA:

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS  
E PESQUISAS AVANÇADAS EM EDUCAÇÃO

Volume 7

  
EDITORA  
SCHREIBEN



ANA LÚCIA PEREIRA  
ANTONIO CARLOS DE SOUZA  
EDIMAR BRÍGIDO  
ELISANGELA MOREIRA  
FLAVIA WEGRZYN MAGRINELLI MARTINEZ  
(ORGANIZADORES)

# ÁGORA:

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E  
PESQUISAS AVANÇADAS EM EDUCAÇÃO

VOLUME 7



EDITORA  
SCHREIBEN

2023

© Dos Organizadores - 2023  
Editoração e capa: Schreiber  
Imagem da capa: Robbieross - Freepik.com  
Revisão: os autores

**Conselho Editorial (Editora Schreiber):**

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)  
Dr. Airton Spies (EPAGRI)  
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)  
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)  
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)  
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)  
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)  
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)  
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)  
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)  
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)  
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)  
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)  
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)  
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)  
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)  
Dra. Marciane Kessler (UFPeI)  
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)  
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)  
Dr. Odair Neitzel (UFFS)  
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)  
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

*Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).*

Editora Schreiber  
Linha Cordilheira - SC-163  
89896-000 Itapiranga/SC  
Tel: (49) 3678 7254  
editoraschreiber@gmail.com  
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A275 Ágora : fundamentos epistemológicos e pesquisas avançadas em educação : volume 7. / Organizadores: Ana Lúcia Pereira... [et al.]. – Itapiranga : Schreiber, 2023.  
160 p. ; e-book

E-book no formato PDF.  
EISBN: 978-65-5440-085-5  
DOI: 10.29327/5198616

1. Educação. 2. Professores - formação. 3. Banco Mundial – políticas educacionais. Título. II. Oliveira Júnior, Waldemar Borges de. III. Pereira, Ana Lúcia. IV. Brígido, Edimar. IV. Moreira, Elisangela. V. Martinez, Flavia Wegrzyn Magrinelli.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

## SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
<i>Analígia Miranda da Silva</i>	
APRESENTAÇÃO.....	7
<i>João Carlos Pereira de Moraes</i>	
INTELECTUAIS DA/NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA DÉCADA DE 1990.....	10
<i>Ana Keli Moletta</i>	
CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO: AS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	22
<i>Talita Cristiane Meneguel</i>	
<i>Fábio Antonio Gabriel</i>	
A APRAXIA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	34
<i>Julia Beraldo Gonçalves</i>	
<i>Rafaela Salvalaggio</i>	
<i>Suédina Brizola Rafael Rogato</i>	
MENSAGENS PRESIDENCIAIS SOBRE A PRÉ-ESCOLA (1975-1985)...	49
<i>Ana Keli Moletta</i>	
PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS INOVADORAS: A ABORDAGEM DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGENS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES.....	61
<i>Elisângela Moreira</i>	
<i>Fábio Antônio Gabriel</i>	
<i>Patrícia Cristina Formaggi Cavaleiro Navi</i>	
A CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA PARA A CONSERVAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS: INSISTO SOBRE O CONTRIBUI!.....	76
<i>Adriano Charles Ferreira</i>	
<i>Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez</i>	

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM AMBIENTES HOSPITALARES: O PAPEL DA LUDICIDADE NO ATENDIMENTO À CRIANÇA HOSPITALIZADA.....	93
<i>Carolynne Fernandes dos Santos</i>	
<i>Júlia Alexandra Zioldo</i>	
<i>Suédina Brizola Rafael Rogato</i>	
VIOLÊNCIA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE: UM ESTUDO A PARTIR DE THEODOR W. ADORNO.....	109
<i>Pollyana de Paula Pereira</i>	
<i>João Vicente Hadich Ferreira</i>	
O LUGAR DA PESQUISA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	126
<i>Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin</i>	
<i>Karine Ferreira Monteiro</i>	
BANCO MUNDIAL: MINISTÉRIO MUNDIAL DA EDUCAÇÃO?.....	146
<i>Anésio José Duarte Filho</i>	
<i>Inês Gaspar de Moraes</i>	
SOBRE AUTORES E ORGANIZADORES.....	156

## PREFÁCIO

É uma grande honra ter a oportunidade de prefaciar o livro “Ágora: Fundamentos Epistemológicos e Pesquisas Avançadas em Educação - VOLUME 7”, organizado por Ana Lúcia Pereira, Antônio Carlos de Souza, Edimar Inocêncio Brígido, Elisangela Moreira e Flávia Wegrzyn Magrinelli Martinez.

Assumir o papel de prefaciador traz consigo uma grande responsabilidade, uma vez que é este o responsável por apresentar a obra aos leitores interessados, expressando, de início, a sua essência. Esta responsabilidade foi cercada por deleite, pois pude acessar e refletir sobre uma obra que representa um espaço de coletivização do conhecimento, com múltiplas e sólidas perspectivas sobre o complexo fenômeno educativo, reunidas em uma curadoria de excelentes produções científicas.

Nesta obra, um coletivo de pesquisadores aborda e discute pesquisas científicas sobre objetos fundamentais para a compreensão e reflexão crítica acerca da educação, em toda a sua amplitude e síntese. Como é comum em obras coletivas, é importante reconhecer a singularidade de cada contribuição. E é na singularidade presente em cada capítulo deste livro que encontramos uma tessitura coesa e articulada, comprometida em reconhecer, sobretudo, o campo educacional e a possibilidade de outros devires implicados nos fenômenos e objetos tratados. Tal unidade, sólida e formativa, caracteriza a totalidade do livro.

A obra apresenta uma contribuição significativa para a educação do ponto de vista dos fundamentos, da inovação, da prática e do campo crítico, oportunizando uma reflexão aprofundada sobre os diferentes aspectos da educação, bem como subsídios teóricos e metodológicos para a construção de uma educação mais reflexiva, crítica e comprometida com a transformação social. Traz discussões importantes em seus dez capítulos, que se propõem não somente a apresentar, mas provocar ponderações a partir de temáticas em torno das quais se reúnem os pesquisadores desta obra. Convida-se à leitura e à problematização de pontos, como dimensões históricas, neurociências, problemas de aprendizagem, metodologias inovadoras, desigualdade social, educação em contexto não escolar, violência e barbárie, aspectos pedagógicos sobre materiais didáticos e o avanço do capital sobre a educação pública.

Em suma, ao reunir uma variedade de olhares e abordagens teóricas em um palco multifacetado, esta obra instrumenta o leitor para questionar, examinar e fomentar novas perspectivas sobre campo educacional na sua complexidade e dinamicidade histórica. Cada capítulo tem a potência necessária para ampliar a

compreensão sobre os contextos macro e micropolíticos que incidem na constituição dos processos educativos, em uma excelente leitura que aponta, em seus princípios epistemológicos, teóricos e metodológicos, caminhos possíveis para a educação brasileira. Trata-se de uma obra generosa e fundamental para quem se interessa pelo debate proposto em suas múltiplas dimensões. Finalizo este prefácio desejando uma boa leitura e na certeza de que os escritos aqui compilados acenderão (re) significações, inquietações, vislumbres e produções no espaço de estudo e pesquisa sobre educação.

*Profa. Dra. Analígia Miranda da Silva (UFMS)*  
Verão de 2023

## APRESENTAÇÃO

Aqueles que se dedicarem a leitura do livro “Ágora: Fundamentos Epistemológicos e Pesquisas Avançadas em Educação - VOLUME 7”, organizado por Ana Lúcia Pereira, Antônio Carlos de Souza, Edimar Inocêncio Brígido, Elisângela Moreira e Flávia Wegrzyn Magrinelli Martinez, deparar-se-ão com a boniteza de um encontro com a pesquisa em Educação.

Nem toda deparar se faz encontro. Para que o encontro aconteça exige-se humildade e abertura ao diverso. Estes elementos o leitor deparar-se-á aqui! Ao longo do livro, problematizações, práticas e novos modos de pensar a Educação vão se reinventando e se constituindo pressupostos de investigação.

A leitura permite imaginar o que é inovar na pesquisa da área. Será que inovação está atrelada a constituição de novos objetos de pesquisa? Este livro demonstra que não. Inovação está na ousadia de pesquisadores/professores em olhar os mesmos objetos de modos diferentes. Talvez esse seja um dos maiores desafios enfrentados pela Educação: problematizar a área, pensar modos outros de vivenciá-la e, ainda, ter a coragem de expor suas inferências.

Nesse sentido, esse livro assume exemplarmente a definição de coletânea - reunir pesquisadores para proporem reflexões sobre a educação e seus espaços de pesquisa. Ou seja, não é meramente um compilado de capítulos, mas uma possibilidade de imaginar a construção coletiva da pesquisa em Educação. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de oportunizar espessura a cada um dos estudos aqui contidos.

No capítulo *Intelectuais da/na História da Educação Infantil na década de 1990*, Moletta propõe um debate consistente sobre a história recente da primeira etapa da Educação Básica. Os olhares voltam-se para as manifestações políticas, sociais, culturais e epistemológicas da área. A autora seleciona três âmbitos que demonstram tal perspectiva: a Coordenação de Educação Infantil (COEDI), do Ministério da Educação (MEC); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI); e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Esses espaços se entrelaçam e pensam a realidade educação do período analisado.

Em *Contribuições da Neurociência na Educação: as habilidades socioemocionais no processo de aprendizagem*, Meneguel e Gabriel buscam constituir um novo olhar para as demandas emocionais na formação do sujeito. Em tempos em que as relações humanas não podem ser abandonadas nas práticas educacionais, os autores apropriam-se das discussões atuais da neurociência para pensar os processos



de aprendizagem e formação humana.

O texto *A Apraxia e o Processo de Alfabetização*, escrito por Gonçalves, Salvalaggio e Rogato, traz à tona um debate pouco aprofundado no campo da alfabetização: a apraxia. Para aqueles que desejam iniciar o estudo no assunto e entender processos complexos de alfabetização, a leitura deste capítulo será um dos caminhos proeminentes para compor novas pesquisas e formas de ensino.

Em *Mensagens Presidenciais sobre a Pré-escola (1975-1985)*, Moletta revive olhares do final da Ditadura do Brasil sobre a educação de crianças. As evidências trazidas pela autora nos fazem compreender o pensamento daquele momento histórico para a escola, bem como potencializa a reflexão do leitor sobre como alguns discursos prevalecem enraizados nas práticas e nas políticas educacionais até os dias de hoje.

No capítulo *Perspectivas Educacionais Inovadoras: a abordagem das metodologias ativas de aprendizagens para a formação continuada dos professores*, Moreira, Gabriel e Navi fomentam o debate sobre abordagens contemporâneas de ensino e sua inserção na formação docente. Ao reconhecer a necessidade formativa do cidadão em um mundo digital, os autores conduzem os leitores em uma reflexão crítica e teorizada sobre metodologias ativas, para além de uma exposição de procedimentos instrucionais a seguir.

Já no estudo *A Contribuição da Escola para a Conservação das Desigualdades Sociais. Insisto sobre o Contribui!*, produzido por Ferreira e Martinez, os escritos voltam-se para uma temática latente na educação: desigualdades sociais. A partir de uma leitura sociológica bourdieusiana, os autores deixam ver a necessidade de uma escola que questiona a sociedade para ultrapassar uma visão determinista de formação humana.

Em *A Atuação do Pedagogo em Ambientes Hospitalares: o papel da ludicidade no atendimento à criança hospitalizada*, Santos, Zirolto e Rogato ampliam a perspectiva de formação do pedagogo para além da Educação Regular. As autoras apontam a ludicidade como caminho possível para compor a prática docente em momentos de fragilidade da criança e em espaços não escolarizantes.

O Capítulo *Violência Escolar e a Educação contra a Barbárie: um estudo a partir de Theodor W. Adorno*, elaborado por Pereira e Ferreira, realiza-se uma leitura sobre a realidade educacional contemporânea a partir dos escritos sociofilosóficos de Adorno. Neste contexto, os autores propõem discussões, entendimentos e possibilidades sobre a consolidação latente de processos de violência e barbárie nos espaços escolares.

Por sua vez nos escritos *O Lugar da Pesquisa em Livros Didáticos de História do Ensino Fundamental I*, Boutin e Monteiro realizam uma análise dos encaminhamentos didáticos deste instrumento de ensino na Educação Básica. Cientes

da relevância do livro didático para a organização escolar, as autoras procuram entender a presença das práticas de pesquisa em tal material. Nesse sentido, evidenciam a presença desta abordagem, mas, ainda, a pouca inserção das mesmas nas práticas cotidianas.

Em *Banco Mundial: Ministério Mundial da Educação?*, Duarte Filho e Moraes problematizam o papel desta entidade nas políticas educacionais. Os autores procuram desvelar o papel do Banco Mundial nas intenções, processos de negociação e a inserção na política educacional dos diversos países. Deste modo, elucidam ao leitor a condução de práticas padronizadas e voltadas para uma política capitalista por parte de uma agenda global de educação.

Por fim, ao leitor que desejar vivenciar esta obra como material de estudo e/ou apoio para o ensino deve compreender que sua finalidade é provocar. Diferente de propor verdades, a livro carrega consigo marcas, aberturas e temáticas que fazem problematizar a escola, a realidade educacional e as demandas socioculturais da atualidade.

*Dr. João Carlos Pereira de Moraes - UTFPR*  
Março de 2023

## INTELECTUAIS DA/NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA DÉCADA DE 1990

*Ana Keli Moletta*

O presente capítulo divide-se em dois momentos que no decorrer da história da educação infantil<sup>1</sup>, acabam se interpolando. O primeiro, problematiza as posições dos intelectuais que estiveram a frente da Coordenação de Educação Infantil (COEDI), do Ministério da Educação (MEC)<sup>2</sup>, entre os anos de 1994 a 1996; O segundo, debate sobre o período de implantação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)<sup>3</sup>, tendo como principal protagonista a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)<sup>4</sup>.

As ações dos grupos analisados nessa pesquisa são compreendidas no movimento intelectual de debate sobre educação e educação infantil, bem como das políticas públicas que promoveram reformas na educação ao longo da década de 1990. Com relação a educação infantil, insere-se a intervenção da COEDI/MEC, sob orientação de Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto<sup>5</sup> e demais pesquisadores, que a partir do ano de 1994, organizaram uma política ampla para a área, com elaboração de documentos, participações em palestras, eventos, debates, visando formular diretrizes para a EI em nosso país. Um exemplo são os “cadernos as carinhas”<sup>6</sup>, elaborados pela COEDI/MEC no período de 1993 a 1998. Porém, esse trabalho foi interrompido no ano de 1997, quando a então coordenadora da

- 
- 1 Doravante também usaremos a expressão EI quando nos referirmos a educação infantil.
  - 2 Doravante também usaremos a expressão COEDI/MEC quando nos referirmos a Coordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação.
  - 3 Doravante também usaremos a expressão RCNEI quando nos referirmos ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.
  - 4 Doravante também usaremos a expressão ANPEd quando nos referirmos a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
  - 5 Coordenadora geral de educação infantil de 1994 a 1996, designada pela portaria n° 1.526 de 21 de outubro de 1993.
  - 6 Nossa justificativa por utilizar a expressão “caderno as carinhas” entre aspas é a de que esses documentos ficaram conhecidos nacionalmente por esse sinônimo por apresentarem o formato de um caderno. Os cadernos da COEDI são: Subsídios para elaboração de diretrizes e normas para educação infantil (1998); Proposta pedagógica e currículo para educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (1998); Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995); Bibliografia anotada (1995); Educação infantil no Brasil: Situação atual (1994); Por uma política de formação do profissional de educação infantil (1994); Política nacional de educação infantil (1994).

COEDI/MEC, foi destituída do cargo. Faria e Palhares sobre o assunto comentam: “De repente fomos atropelados [...] com a troca da coordenação da COEDI” (FARIA; PALHARES, 2007, p. 2). Nessa mesma direção, Kramer afirma:

Em primeiro lugar, vale destacar que o enfoque teórico-metodológico sobre currículo ou proposta curricular, a visão sobre política pública e o papel do Ministério que tinham integrantes da equipe da COEDI e consultores situava-se na direção oposta à do próprio MEC, comprometido com a definição de parâmetros curriculares para todos os níveis de ensino da educação básica. Esta divergência acarretou, entre outros problemas, a suspensão do material (as “carinhas”), a mais importante contribuição do MEC à educação infantil. (KRAMER, 2002, p.5, grifo da autora).

Em seguida ao afastamento de Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto, o MEC nomeou outra equipe<sup>7</sup> para compor o quadro da Coordenação de Educação Infantil (COEDI). O novo grupo foi coordenado por Gisela Wajskop<sup>8</sup> com a colaboração de intelectuais da área, inclusive técnicos internacionais. No mês de janeiro de 1998, a nova equipe disponibilizou o texto preliminar do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Ao propor esse documento, o MEC almejava,

[...] socializar a discussão sobre as práticas pedagógicas nesse nível de ensino, sugerindo formas de ações adequadas às necessidades educativas e de cuidados específicos, próprias da faixa etária de zero e seis anos. Este Referencial pretende propiciar, ainda, o desenvolvimento de práticas de qualidade que permitam a inserção eqüitativa e participativa dessas crianças no universo social, cultural, econômico e político da realidade brasileira. (BRASIL, 1998a, vol. I).

Como forma de avaliação desse documento, vários profissionais ligados a EI, receberam sua versão preliminar e foram chamados a emitir parecer (individual, coletivo ou institucional), acerca dessa proposição do MEC. Mais precisamente 700 pareceristas, entre profissionais de educação infantil, administradores e pesquisadores. O tempo disponibilizado pelo MEC para análise da versão e entrega dos pareceres foi de apenas um mês.

Preocupados com o rumo que tal documento traria à EI, um grupo de pesquisadores da área, pertencentes ao Grupo de Trabalho Educação de Criança

7 Gisela Wajskop, Ana Amélia Inoue, Silvia Pereira de Carvalho, Anamélia Bueno Buoro, Cisele Ortiz, Damares Gomes Maranhão, Edna Thomazella Cartaxo, Fátima Camargo, Maria Alice Junqueira de Almeida, Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Maria Paula Vignola Zurawisky, Maria Priscila Bacellar Monteiro, Maria Tereza Alencar de Brito, Maria Virginia Gastaldi Perassollo, Regina Lúcia Scarpa Leite, Vinício Macedo Santos, Ana Teberosky, Cecília Parra, Gilles Brougère, Cláudia Lemos, Délia Lerner de Zunino, Izabel Galvão, Jean Hébrard, Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Marisa Pelella Mélega, Paulo Portella Filho, Ricardo Brein, Telma Weisz.

8 Coordenadora geral de educação infantil da Secretaria de Ensino Fundamental (1997 – 1998).



de 0 a 6 anos (GT7) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), começou a discutir o documento e as concepções nele defendidas. Segundo Faria e Palhares, a curta trajetória do direito conquistado pelas crianças “[...] impõe procedimentos criteriosos para a sua inclusão numa política integrada e coerente para a infância no Brasil, apontando para a superação de incongruências que políticas (e “não-políticas”) isoladas foram desenhando”. (FARIA; PALHARES, 2007, p. 2, grifo das autoras).

Visando construir um parecer coletivo, que levasse em consideração as contribuições/observações de diversos pareceres sobre o RCNEI preliminar, Ana Lúcia Goulart de Faria, coordenadora do GT7 da ANPEd no período, solicitou àqueles que pudessem contribuir com o parecer da ANPEd, que enviassem por meio de fax, e-mail ou carta suas observações sobre o RCNEI preliminar.

Para tanto, foi enviado uma carta a todos os membros do GT7, publicando uma cópia da mesma na Lista Infância<sup>9</sup> e na página do antigo Núcleo de Estudos de Criança de 0 a 6 anos (NEE0a6)<sup>10</sup>, atualmente Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

De posse do material, a ANPEd organizou um parecer-síntese com as opiniões colhidas. Nesse parecer, a associação procurou destacar os principais aspectos que provocaram convergências e/ou divergências de posicionamentos e de preocupações entre os pareceristas.

Segundo a ANPEd, o campo da EI tem se caracterizado ao longo dos anos por “[...] aliar o interesse pelo tema com militância e engajamento nos movimentos sociais e nas políticas públicas voltadas para a criança pequena”. (ANPEd, 1998, p. 90). O campo da EI é ainda um campo em construção “onde permanecem áreas extensas de disputa entre diversas concepções de criança, de educação, de família e de sociedade”. (ANPEd, 1998, p. 90). Sobre a proposição do MEC, alguns pareceres,

[...] rejeitam categoricamente o modelo escolar também não aceitam propostas de currículos para esse atendimento, propondo uma estrutura de funcionamento bastante flexível e aberta às iniciativas das crianças, sem a preocupação com o desenvolvimento de determinados conteúdos. Coerentemente, essa tendência também rejeita a incorporação das crianças de 6 anos no ensino fundamental e advoga uma formação de educadores

---

9 Segundo Cerisara (2007) a Lista Infância é o e-mail de um grupo de trabalho. O endereço é [infancia@meugrupo.com.br](mailto:infancia@meugrupo.com.br), porém, não conseguimos contato nesse e-mail.

10 O endereço fornecido por Cerisara (2007) é [www.ufrgs.br/faced/gein](http://www.ufrgs.br/faced/gein). Esse endereço, no entanto, encontra-se inativo. A página do atual Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância pode ser acessada em: <http://www.ced.ufsc.br/nupein/>. Por sua vez, a página da revista eletrônica Zero-a-seis do Nupein pode ser acessada em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais>.

com características bem diversas dos professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Outros aceitam propostas mais estruturadas de currículo e atendimento, defendendo um modelo de professor não muito diferente do que atua nos demais níveis de ensino. (ANPED, 1998, p. 90-91).

A convergência entre as posições supracitadas é que ambas preconizavam o atendimento em creche para crianças de até 4 anos e na pré-escola para as crianças entre 4 e 6 anos de idade. Mesmo entre os pareceres que aceitavam uma concepção mais escolarizada para as crianças de 4 a 6 anos, era consenso que as crianças menores (0 a 3 anos) “necessitam de modelos mais flexíveis, abertos e não escolarizados de atendimento, onde as funções de cuidar e educar estejam integradas”. (ANPED, 1998, p. 91). Para crianças de 4 a 6 anos que frequentavam instituições em período integral, o consenso foi “garantir, ao longo do dia, espaços e tempos para descanso, brincadeiras livres, atividades de cuidado, alimentação, etc.”. (ANPED, 1998, p. 91).

Outro ponto de concordância entre os pareceres foi sobre a avaliação, pois essa deveria ser entendida “como registro e acompanhamento de seus progressos, mas nunca com finalidades de promoção ou retenção, nem ao longo da educação infantil, nem na passagem para o ensino fundamental”. (ANPED, 1998, p. 91).

Um ponto que suscitou atenção foi, de um lado, os pareceres que valorizavam o desenvolvimento infantil “enquanto determinante das opções de organização e atividades das creches e pré-escolas”, (ANPEd, 1998, p. 91) e, de outro, os que “ênfatisam os objetivos de acesso aos conhecimentos e conteúdos relevantes para a participação na sociedade. (ANPED, 1998, p. 91). Para os primeiros, as propostas para EI não deveriam ser organizadas em áreas disciplinares, já os segundos aceitavam essa organização, embora com formas flexíveis para as crianças menores de 4 anos.

O modelo de professor/educador também foi objeto de discussão entre os pareceres. De um lado, estavam os que defendiam um processo educativo mais aberto e interativo, deixando espaço para trocas entre criança-criança, criança-adulto e, de outro, os que defendiam um processo centralizado no professor.

Segundo a ANPEd, foi a partir de consensos/dissensos que a associação organizou seu parecer, procurando elucidar os pontos frágeis e controversos que o RCNEI preliminar apresentava.

O primeiro item discutido pela associação foi a forma e a estrutura geral do documento. Sobre a linguagem do RCNEI preliminar, a associação destacou que, um documento dessa importância deveria ser objeto de extremo cuidado e atenção,

Apesar da equipe que assina a proposta incluir uma revisora, observa-se, ao longo do texto, e de forma mais acentuada em trechos do volume introdutório, inúmeros erros gramaticais, frases mal construídas, impropriedades de linguagem, problemas que chegam a comprometer o entendimento

conceitual e a compreensão geral do conteúdo da proposta. (ANPED, 1998, p. 91).

Ainda sobre a linguagem, assevera a associação que o excesso de jargões, a utilização de terminologias desconhecidas e de difícil compreensão demonstrava um profundo desrespeito para com os profissionais da EI, pois,

[...] é preciso que seja utilizada uma linguagem que favoreça seu papel de intelectuais capazes de planejar e executar a prática pedagógica na educação infantil, a partir da diversidade de suas condições de formação. (ANPED, 1998, p. 92).

A sugestão da ANPEd, e também dos pareceres, foi que O RCNEI preliminar fosse revisado por profissionais que dominassem tanto a gramática, quanto o conteúdo trabalhado no documento.

Outro aspecto notado pela ANPEd e pelos pareceristas foi a falta de padronização no uso de terminologias oficiais. “Um cuidado especial deve ser tomado nesses casos, pois o MEC tem um papel importante em relação à divulgação nacional das novas concepções introduzidas pela LDB”. (ANPED, 1998, p. 92). Um exemplo desse equívoco pode ser encontrado na segunda frase do parágrafo que abre o RCNEI preliminar: “este atendimento educativo passou a ser, **ao menos** do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança”. (BRASIL, 1998a, v. 1, p. 5 grifo nosso). Essa imprecisão “[...] transmite uma restrição à legislação oficial brasileira que nos parece grave, em se tratando de um documento referencial elaborado no âmbito de um órgão de Estado”. (ANPED, 1998, p. 92). Sugeriu-se que expressões dessa ordem não fossem utilizadas ao se referir à legislação que rege a educação nacional.

Outra questão levantada dizia respeito às referências do RCNEI preliminar. Segundo a ANPEd, o documento seguia um padrão acadêmico, ou seja, em ordem alfabética pelo autor. Essa questão causou desconforto entre os pareceristas,

[...] um documento orientador, o qual será utilizado por equipes de todo o país, deveria conter indicações de leitura organizadas por temas, com informações mais claras sobre como ter acesso aos textos sugeridos e o que pode ser encontrado em cada obra, de forma a favorecer a educação continuada e a autonomia intelectual de professores e equipes técnicas. Da forma como estão apresentadas, não há nenhuma informação que permita ao leitor, por exemplo, distinguir entre uma referência como *Obras escolhidas* de Walter Benjamin, o livro de Marta Kohl de Oliveira sobre Vygostky ou o currículo adotado pela prefeitura de Buenos Aires (p. 57-60 do vol. *Ampliação do universo cultural*). (ANPED, 1998, p. 92).

Quanto aos aspectos estruturais do RCNEI preliminar, a ANPEd questionou a organização por faixa etária. Segundo a associação, a divisão adotada é pouco clara (0 a 3 e 3 a 6). “Se é uma maior flexibilidade que está sendo buscada,

o que nos parece desejável, esse critério teria de estar melhor explicitado no documento introdutório”. (ANPED, 1998, p. 92).

Outra falta no documento era uma explicação clara e detalhada da passagem da criança para o ensino fundamental, assim como a possibilidade de essas crianças estarem “sendo absorvidas na 1ª série desse nível de ensino”. (ANPED, 1998, p. 92). Lembra a associação que os PCNs já haviam sido severamente criticados por não darem devida atenção à integração EI/EF<sup>11</sup> e, portanto, seria importante evitar o mesmo equívoco no RCNEI.

Outra questão polêmica foi a organização das áreas de conhecimento do RCNEI preliminar. “Muitos comentaristas não aceitam essa estrutura, argumentando que se a divisão proposta pode ser considerada até certo ponto aceitável para as crianças de 4 a 6 anos, de forma nenhuma é adequada à faixa anterior”. (ANPED, 1998, p. 92-93). Duas alternativas foram sugeridas ao MEC, a primeira, novos itens para a faixa de 0 a 3 anos e, a segunda, uma reformulação nos itens existentes.

O documento da ANPEd sustenta que uma questão causadora de desconforto entre os pareceres foi a cisão entre desenvolvimento e conhecimento, conforme sugerido pelos volumes 2 e 3 do RCNEI preliminar, respectivamente intitulados “Desenvolvimento pessoal e social” e “Ampliação do universo cultural”.

Apesar do documento criticar, em algumas passagens, uma concepção escolarizada de trabalho, é exatamente uma concepção tradicional de escola que transparece na proposta, na forma como entende os conteúdos, na maneira como concebe o sujeito da aprendizagem restrito a seu papel de aluno, na confusão que estabelece entre a pauta de trabalho do adulto e a natureza das atividades da criança. (ANPED, 1998, p. 95).

Um exemplo desse descompasso é a maneira como o documento abordou a questão da avaliação.

As listagens de objetivos relativos às aprendizagens e capacidades, os quais devem ser avaliados por critérios baseados em padrões, correm o sério risco de levar à adoção de práticas discriminatórias e excludentes que vem sendo denunciadas por muitos estudos sobre a realidade do atendimento pré-escolar no país, com crianças predominantemente pobres e negras permanecendo “retidas” por longos anos nas classes anteriores à 1ª série do ensino fundamental. (ANPED, 1998, p. 95, grifo do autor).

Esclareceu o ANPEd que o nível de formação da maioria dos professores que atuava na EI era bastante precário e informações como “reconhecer a escrita de seu próprio nome” (BRASIL, 1998a, p. 73. v. 3) para as crianças de 3 anos era um erro gravíssimo, pois não tendo conhecimento adequado, o prejuízo dessa frase é imenso. A recomendação da ANPEd ao MEC foi que,

---

11 EF leia-se Ensino Fundamental



[...] seja adotada a terminologia consagrada na LDB, a qual resultou de longos esforços de muitos pesquisadores da ANPEd junto aos parlamentares que propuseram emendas ao projeto de lei do Senado: a LDB fala em acompanhamento e registro para a educação infantil. Avaliação, na tradição pedagógica brasileira, implica em promoção ou retenção, o que seria funesto para as crianças menores de 7 anos, como já o é para as maiores. (ANPEd, 1998, p. 95).

As três últimas observações da ANPEd foram: que o item sobre necessidades especiais fosse revisto, pois apenas no volume introdutório do RCNEI preliminar era abordada a questão com propriedade; que a preocupação com a questão ambiental estivesse presente em todo o documento e não apenas em itens específicos; e que a apresentação de “língua escrita” antes de “língua oral” fosse revista, pois esse equívoco reproduzia a estrutura do ensino de etapas posteriores, representando um retrocesso em relação a todo conhecimento sobre o desenvolvimento das múltiplas linguagens da criança.

Finalizando o parecer, a ANPEd esboça seu anseio e recomendação ao MEC,

A redação deste parecer baseou-se no pressuposto de que o documento deverá ser reformulado a partir das sugestões dos diversos pareceristas, individuais e institucionais. Procurou sintetizar os pontos de consenso entre os pesquisadores da ANPEd, reconhecendo que, em muitos aspectos, não reproduziu toda a gama de opiniões colhidas no âmbito da entidade. [...] neste parecer, optamos pela ênfase aos aspectos que acreditamos devam ser prioritariamente reformulados, até mesmo na eventualidade de mudanças não muito profundas no documento. Acreditamos que essa iniciativa do MEC deverá ter um grande impacto nas creches e pré-escolas brasileiras. Há uma carência muito grande de recursos nessa área, sendo poucos os materiais e livros disponíveis, especialmente para as crianças menores em creches e para os atendimentos em período integral. Por esse motivo, esperamos que o MEC seja receptivo em relação às críticas e sugestões apresentadas, para que a divulgação do Referencial possa realmente contribuir para uma significativa melhoria da qualidade da educação infantil no país. (ANPEd, 1998, p. 96).

Esse parecer foi apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd em Caxambu, Minas Gerais, em setembro de 1998. Na mesma reunião, Ana Beatriz Cerisara, apresentou o trabalho encomendado “A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações”.<sup>12</sup> Julgamos

---

12 No CL de Ana Beatriz Cerisara o trabalho está com o seguinte título: “A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações”, diferentemente do artigo de que dispomos, cujo título é: “A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações”.

importante esclarecer que, no ano de 1998, Ana Beatriz Cerisara estava à frente da coordenação do NEE0a6, atual NUPEIN, espaço que mantém relação direta com o GT7 da ANPEd.

O trabalho apresentado por Cerisara, passou um ano mais tarde, a constituir um capítulo do livro *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*, organizado pelos sócios integrantes da ANPEd, cujo objetivo era “[...] socializar o debate em torno do tema – tanto em relação ao surgimento do RCNEI, quanto em relação à substituição da professora Angela Barreto na coordenação da COEDI”. (CERISARA, 2002, p. 335).

*Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*, traz uma reflexão sobre os debates ocorridos na década de 1990, mais precisamente entre as discussões ocorridas entre os anos de 1994 a 1997, quando Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto foi coordenadora da COEDI/MEC, e entre os anos de 1997 a 1998, quando a coordenação da COEDI esteve a cargo de Gisela Wajskop. Segundo Maria Malta Campos, responsável pelo prefácio do livro, os artigos incluídos nesse volume ajudam a situar, contextualizar e abordar documentos e iniciativas oficiais e não oficiais, como também sobre o debate e mobilização vivido pela área da EI nos últimos anos.

Cabe destacar que o campo em que se define o currículo é um espaço de lutas, ambiguidades, indeterminações, intenções, embates políticos e negociações. E se a derrota de uma posição significa a vitória de outra, o grupo vencido em uma disputa de ideias, geralmente, coloca-se em uma posição crítica, buscando identificar problemas e desacertos na implementação da proposta vitoriosa. Isso, segundo Bourdieu (2010), é próprio do campo político, palco por excelência de lutas simbólicas.

A década de 1990, recorte dessa pesquisa, marcou, sem dúvida, o campo da EI e nele dos seus intelectuais, uma vez que as reformas estruturais colocaram a educação de volta na agenda pública, porém, em sintonia com as políticas neoliberais. Dessa forma, a perda de centralidade do Estado como articulador das questões sociais em prol do mercado, esvaziou a política de conteúdo, tornando-a uma questão técnica. Essa nova racionalidade está na base da mudança no papel do intelectual em nossa sociedade, uma vez que a racionalidade tecnoburocrática, pede uma nova figura, o *expert* em educação. (SUASNÁBAR, 2010).

A respeito do *expert*, Sapiro (2012), esclarece que ele pode ser compreendido como aquele que é cooptado pelo Estado, fornece os fundamentos científicos das políticas públicas e cujo diagnóstico de sua produção deve ser “neutro”, uma vez que os métodos estatísticos e a “neutralidade axiológica”, são marcas de cientificidade, em sentido oposto ao da ideologia, que pode subordinar o conhecimento para fins políticos.

Como verificamos anteriormente, o grupo que esteve na COEDI/MEC entre os anos de 1994 a 1996, embora já consolidados enquanto uma comunidade de pesquisadores, peritos na educação da criança de 0 a 6 anos, buscaram a prerrogativa de uma autonomia acadêmica frente ao campo político, o que vai de encontro com esse espaço de poder e com a figura do *expert* em educação.

Em contrapartida, o grupo coordenado por Gisele Wajskop, sistematizou e publicizou um conjunto de saberes concernentes à educação da criança de 0 a 6 anos, em um documento norteador (RCNEI), em consonância com o que o campo político almejava para a educação infantil, naquele momento. A rigor, a fronteira entre campo acadêmico e campo político é tênue, tensa e conflituosa, ou seja, é uma fronteira sempre viva.

A voz do GT7 da ANPEd, que tinha como integrantes parte dos responsáveis pela COEDI/MEC entre os anos de 1994 a 1996, pode ser compreendida à luz do conceito de intelectual específico, uma vez que é frente a ascensão da expertise que se deve abarcar essa figura, teorizada por Foucault.

Recusando a instrumentalização das ciências sociais pelo poder tecnocrático (Sapiro, 2012), Foucault recusa a figura do intelectual universal, aquele que se erige enquanto consciência global e coletiva, homem da justiça e das verdades. Desabona também a ação política de neutralidade do *expert*. Para ele, o trabalho político do intelectual específico é participar enquanto cidadão e contribuir no saber especializado sobre o mundo social, a partir do domínio de sua competência, como o que observamos no grupo que avaliou o RCNEI. Temos em Foucault um intelectual cuja teoria está acoplada a prática.

[...] Foucault cree que no existe diferencia alguna entre un escritor y un militante cualquiera, ni, en términos más generales, entre un intelectual y un no intelectual: ya sea uno filósofo, periodista, preso, obrero, profesor, paciente psiquiátrico – y hasta reinventarlo – en la resistencia y la acción política común. (REVEL, 2009, p. 87).

Ainda sobre o intelectual específico, Bourdieu (2004), esclarece que Foucault buscou uma maneira de militar que permitisse aos intelectuais não deixar suas competências e seus valores relegados a segunda ordem, ou seja, distante da ação política e adepto a “neutralidade”, como ocorre com o *expert*. Essa ação política, “en parte, me asocie” (BOURDIEU, 2004, p. 259).

Em síntese, o intelectual que observamos nos dois grupos que estiveram a frente da COEDI/MEC (1994-1996) e (1997-1998), é a figura do *expert*, o intelectual que, indicando os conhecimentos mais adequados para o alcance de um fim determinado, fazem com que a ação que a ele se conforma, possa ser chamada de racional segundo o objetivo. Já no segundo momento não vemos mais essa figura. O que observamos é uma força crítica, um grupo intelectual que luta

contra as formas de poder “[...] exatamente onde ela é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento”. (FOUCAULT, 2003, p. 71). A ANPEd pode ser descrita utilizando uma expressão de Foucault em Artières “[...] um diagnosticador do presente”. (Artières, 2004, p. 22), quem fornece elementos para que as pessoas identifiquem o que está para acontecer, ou o que está acontecendo, no campo, em que o agente ou instituição é competente.

## Referências

ANPEd. Parecer da ANPEd sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo. n. 7, p. 89-96, Jan.Fev.Mar.Abr. 1998.

ARTIÈRES, Philippe. Dizer a atualidade: o trabalho de diagnóstico em Michel Foucault. In. FRÉDÉRIC Gros; ARTIÈRES, Philippe (org). **Foucault a coragem da verdade**. São Paulo, Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. (Versão preliminar). Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política nacional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação infantil no Brasil: situação atual**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994c.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação infantil: bibliografia anotada**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Propostas pedagógicas e currículo para a educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998c.

BOBBIO, Norberto. **Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira



ra. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (org). **Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p. 326-345, set.2002.

FERNANDES, Antônio Teixeira. O campo político. **Revista da Faculdade de Letras**, Porto, v. 16, n. 1, p. 41-85, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 18. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (org). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

HEY, Ana Paula. Fronteira viva: O campo acadêmico e o campo político no Brasil. In: AZEVEDO, Mario Luiz Neves de (org). **Políticas públicas e educação: debates contemporâneos**. Maringá: Eduem, 2008. p.227-229.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v.13, n.2, p. 65-82, mai.ago. 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (org). **Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas SP.: Autores Associados, 2007. p.5-18.

REVEL, Judith. **Diccionario Foucault**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2009.

ROCHA, Eloisa Acires Candal . 30 anos da educação infantil na ANPED: caminhos da pesquisa. **Revista Eletrônica Zero-a-seis**, Santa Catarina, n. 17, Jan.Jul. 2008.

Sapiro, Gisèle. Modelos de intervenção política dos intelectuais: o caso francês. **Revista Pós Ciências Sociais**, Maranhão, v. 9, n.17, 2012, p. 19-50.

SILVA, Helenice Rodrigues da. A história intelectual em questão. In: LOPES, Marcos Antonio (org). **Grandes nomes da história intelectual**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 15-24.

SILVA, Helenice Rodrigues da. **Fragmentos da história intelectual: entre**

questionamentos e perspectivas. Campinas SP.: Papirus, 2002.

SUASNÁBAR, Claudio. Intelectuales y política. La tecno-burocratización de los expertos: una mirada de la relación entre intelectuales de la educación, conocimiento especializado y política educativa. **Revista Propuesta Educativa**, Argentina, n. 33, jun. 2010.

# CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO: AS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

*Talita Cristiane Meneguel*

*Fábio Antonio Gabriel*

## **Introdução**

O presente trabalho problematiza as contribuições das neurociências nos processos de aprendizagem ao pontuar a relevância das organizações das funções executivas como mecanismo de apoio no enfrentamento das novas demandas emocionais.

Função executiva é um conceito neuropsicológico que corresponde a aptidões necessárias para o melhor aproveitamento das habilidades cognitivas, as quais são fundamentais nos processos educacionais. Na perspectiva das neurociências, para que haja interação do indivíduo, com todos os seus aspectos subjetivos, neurobiológicos, psicossociais, socioculturais e o meio externo, faz-se imprescindível a promoção do acesso e do respeito às múltiplas diversidades.

Nesse sentido, partimos do reconhecimento das demandas psicológicas que emergem no ambiente escolar, e que, embora reconheçam o indivíduo como sujeito de direito, camuflam referências em relação à necessidade de o aluno aprender a atuar como protagonista dos processos de aprendizagem, sob orientação do professor. Desenvolver-se integralmente também corresponde à habilidade, pois o aprendente precisa ter conhecimento de estruturas que o auxiliem a adquirir e a aprimorar novas aprendizagens.

Assim sendo, o objetivo principal deste estudo é desvelar a relação multidimensional estabelecida entre o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e cognitivas no processo de desenvolvimento global do aprendente. Trata-se de um estudo bibliográfico em que os principais teóricos que subsidiam as reflexões epistemológicas são Cosenza e Guerra (2011), Fonseca (2016), Galvão (1995), Migliori (2013).

Justifica-se esta investigação tendo em vista que compreendermos os processos de ensino e de aprendizagem, para além dos conteúdos pragmáticos e de teorias de fundamentos da educação, cumpre desvelar o campo das funções

executivas nos processos de aprendizagem.

Partindo do desprendimento da ideia de que as habilidades cognitivas são exclusivamente determinantes, urge ressaltarmos, de maneira preliminar, que o conceito de função executiva que encontramos em Cosenza e Guerra (2011) e Migliori (2013) descrevem, respectivamente, as funções executivas como mediadoras do indivíduo e a diversidade interna e externa para execução de um objetivo. Para Cosenza e Guerra (2011, p. 87), as funções executivas podem ser reconhecidas como meios pelos quais “[...] organizamos nosso pensamento, levando em conta as experiências e conhecimentos armazenados em nossa memória, assim como nossas expectativas em relação ao futuro, sempre respeitando os valores e propósitos individuais”. No entanto, as funções executivas estruturam-se na habilidade de utilizar-se, de forma coerente e funcional, das funções de *input*<sup>13</sup>, de integração<sup>14</sup> e de *output*<sup>15</sup>, tendo em vista a prévia visualização da interação das funções conativas, cognitivas e executivas para os processos de aprendizagem do ser humano. Corresponde ao entendimento de que determinadas regiões do cérebro acionam sistemas necessários para executar algumas ações: levantar informações em permanente mudança, antecipar possibilidades e modificar objetivos e planos.

Embasamo-nos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) para defender a importância das emoções nos processos de aprendizagem. O ser humano é um todo integral; assim, não podemos limitar a educação a uma visão racionalista, de modo a considerar apenas os aspectos intelectuais nos processos de aprendizagem.

A proposta de revisitarmos as estruturas de ensino em concomitância com o uso das funções executivas e dos métodos ativos de ensino e de aprendizagem para o desenvolvimento da aprendizagem sistemática do currículo demonstra a necessidade de novas percepções do indivíduo, dos processos de aprendizagem, dos objetivos do ensino e da responsabilidade social do professor na formação do indivíduo.

Ao reconhecermos a educação como objeto essencial para a efetiva coesão social, adentramos a inevitável discussão sobre o processo de desenvolvimento humano, que, em um constante movimento, se molda às demandas sociais emergentes. Assim, tendo em vista o contexto de retorno às aulas no ambiente físico da escola e com todos os fatores que se apresentam com esse

---

13 Função de *input* – momento em que é possível perceber e processar os estímulos intra e interpessoais.

14 Função de integração – é nesse processo inter-relacional que os estímulos são processados, analisados, retidos e planejados para uma futura execução.

15 Função *output* – é o momento durante o processo de reconhecimento, assimilação que ocorre a execução, transcendendo do pensamento a ação motora, o comportamento.

movimento, faz-se imprescindível o questionamento sobre as demandas psicossociais, a relação professor-aluno e os procedimentos envolvidos na aquisição de aprendizagens.

O desafio de ser professor faz-se objeto de pesquisa há muito tempo, porém, com a predominante percepção da necessidade de novas metodologias, de questionamentos sobre estruturas políticas, que influenciam no ensino, de demandas de relacionamento e de indisciplina em sala de aula, entre outros tópicos ao ser docente. Diante da atipicidade das configurações sociais e, conseqüentemente, psicológicas, pensarmos as relações com a aprendizagem, por um viés de reorganização e um olhar mais cuidadoso e não “taxativo”, pode contribuir tanto para a melhora das relações de aprendizagem, assim como para a não banalização dos transtornos de aprendizagem ou transtornos de neurodesenvolvimento<sup>16</sup>, confundindo-se com dificuldades de aprendizagem<sup>17</sup>.

A preocupação é demonstrarmos que funções executivas podem assumir relevante significação nos processos de aprendizagem, inclusive minimizando os impactos psicológicos nas atividades cotidianas. A funcionalidade da aprendizagem também deve ser alvo de questionamentos por nós, professores, uma vez que a prioridade é a valorização e a preservação da vida. Para que haja condições de realizar um trabalho voltado à aprendizagem sistemática escolar, é, pois, imprescindível ter condições mínimas de vida.

Inquietações e desafios das novas relações apresentam-se entre professor-aluno e aluno-aprendizagem, nas quais a instabilidade emocional tem sido expressiva no ambiente escolar. Isso exige uma atuação pedagógica intencional, mas sem negligenciar que as manifestações das variações de estados emocionais podem interferir nos processos de aprendizagem e, conseqüentemente, na propriocepção do indivíduo na qualidade de estudante. O desafio a que nos dispomos é, portanto, fornecer aos professores conhecimento das funções executivas como mecanismo para contribuir para as novas formas de relacionar-se, que estão presentes em nós e no aprendente.

Diante dessa contextualização, entendemos que nosso problema de pesquisa se configura do seguinte modo: Qual(is) a(s) intervenção(ões) pedagógica(s) que os professores podem adotar para que o estudante reconheça os

---

16 Transtornos de neurodesenvolvimento (DSM-V) – os transtornos tipicamente manifestam-se cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por *déficits* no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os *déficits* de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência

17 Dificuldades de aprendizagem – caracterizam-se pelo modo diferente de aprender de um indivíduo, pode-se perceber alguns bloqueios, que podem ser de caráter emocional, cultural ou até cognitivo, porém podem ser resolvidos dentro do ambiente escolar.



processos de aprendizagem como questionar a si e ao seu posicionamento frente às novas demandas psicossociais encontradas em sala de aula?

O objetivo geral da presente investigação consiste em utilizar conhecimentos provenientes das neurociências para que o aluno se perceba como sujeito ativo de sua aprendizagem, bem como encorajar o professor a utilizar esses conhecimentos para impulsionar a redescoberta das potencialidades que tais estruturas “administrativas” dos recursos cognitivos e emocionais que proporcionam uma aprendizagem significativa para os estudantes.

Desse objetivo geral, decorre como objetivos específicos: investigar a importância das emoções nos processos de ensino e de aprendizagem; analisar a relevância da educação emocional e seu impacto no processo de desenvolvimento intelectual e psicossocial dos sujeitos.

Iniciamos dissertando sobre as contribuições das neurociências no processo da educação. Partimos do pressuposto de que não podemos, diante de tanto avanço da neurociência, deixar de considerá-la nos processos de ensino e de aprendizagem. Na sequência, abordamos o aprender a aprender em um contexto pós-pandêmico e os desafios de adaptar as funções executivas no novo contexto da relação ensino-aprendizagem. Por fim, apresentamos a relevância das emoções e das habilidades socioemocionais no que se refere ao processo da aprendizagem. Entendemos que as emoções exercem papel importante e significativo na relação do ser humano com os saberes produzidos historicamente e culturalmente pela humanidade.

### **Contribuições das neurociências: funções executivas/ conativas e cognitivas**

Nesta seção, abordamos, de forma simplificada, a complexidade dos conceitos de funções executivas, conativas e cognitivas. Vale reforçarmos que os conceitos e seus usos possuem complexidades particulares que as áreas da neurociências e da neuroeducação brilhantemente expressam, mas que, neste momento, no limitamos a uma breve introdução, tendo em vista contribuir para a discussão de um processo de ensino e de aprendizagem efetivo e integral.

Receber estímulos, processar e emitir respostas são conhecidos pela dinâmica organizacional e funcional da existência humana. Entre esses circuitos, há muitas variáveis que subsidiam a compreensão da aprendizagem<sup>18</sup>. Esse processo não é destoante dos procedimentos realizados pelo encéfalo durante a aprendizagem, que, na perspectiva das neurociências, simplificada, se apresenta pela transformação e pela interação simultânea de diversas estruturas neuronais.

Como apontado por Fonseca (2014), a habilidade de transferência cultural

---

<sup>18</sup> Aprendizagem, tida como constante processo de interação e integração, de forma concomitante, entre diferentes estruturas neurais

e transgeracional<sup>19</sup> contribui para o desenvolvimento de um indivíduo que transita entre a imaturidade e a maturidade, do experiente ao inexperiente. Reforça a inquietação frente à inerente realidade pós-pandêmica que nos é imposta, na qual se incluem a inabilidade de resiliência no processo de aprendizagem emocional e, conseqüentemente, de reestruturação cognitiva, e uma aprendizagem sistêmica e intencional. Realizarmos o reconhecimento das novas demandas do âmbito escolar se vincula a observar as manifestações comportamentais, porém não na perspectiva de apenas identificar a indisciplina, mas de rastrear potenciais desafios de aprendizagens, destacando a relação que o aluno estabelece com o processo de aprender, com o desafio de desconhecer e, ainda, com os impasses de ressignificar e remodelar novos conhecimentos.

O processo de aprender não deve ser desvinculado das percepções familiares em relação à aprendizagem, pois aprender não se configura apenas em dominar códigos gráficos, ortográficos e linguísticos, mas também se relaciona à aprendizagem perceptiva. Desde muito pequeno, o ser humano se vale dessa habilidade como mecanismo de sobrevivência.

O sujeito não é auto-engendrado, e o trabalho psíquico de constituição da subjetividade implica a metabolização da herança no confronto com o outro que transmite. A realidade psíquica é produzida pelo trabalho de perlaboração imposto pela transmissão. O sujeito se constitui oscilando entre momentos de autoprodução, de ilusão individual e momentos de engendramento recíproco, de ilusão grupal. (MAGALHÃES; FÉRES-CARNEIRO, 2004, p. 244).

O sistema perceptivo sensorial proporciona condições de que o indivíduo estabeleça seus contatos iniciais com o mundo externo ao ventre materno. Para Fonseca (2014, p. 239), “[...] a integração, a retenção, a recirculação, a reciclagem, a auto-organização e a retroação da informação, isto é, tornam-na uma rede neurofuncional [...]”. Essas condições proporcionam experiências sensoriais diferenciadas, tendo em vista o contexto familiar, a relação afetiva, as relações de cuidado, as vivências motoras, as condições socioeconômicas da família, entre outros fatores que influenciam no desenvolvimento de condições favoráveis ou desfavoráveis à ampliação de repertório de conhecimentos.

Qualquer aprendizagem humana emerge, conseqüentemente, de múltiplas funções, capacidades, faculdades ou habilidades cognitivas interligadas, quer de *recepção* (componente sensorial – *input*), quer de *integração* (componentes perceptiva, conativa, mnésica e representacional), quer de *planificação* (componentes antecipatória e decisória), quer finalmente, de *execução* ou de *expressão* de informação (componente motora – *output*). (FONSECA, 2014, p. 338, grifos do autor).

---

<sup>19</sup> Transgeracional: Termo utilizado para representar as diferentes formas de relacionar-se com a aprendizagem e, conseqüentemente, no processo de subjetivação do indivíduo.

Ao adotarmos as contribuições de Fonseca (2014) quanto à análise dos processos de aprendizagem, de modo amplo, reconhecemo-la como fenômeno cultural, que, por se constituir de um conjunto de símbolos e significados, se organiza a explicar ou apresentar o que não se faz material de fato, mas, sim, no campo simbólico. Esse fator não se desprende da produção cultural frente às condições e às imposições das relações sociais. Autopreservação, sociabilidade e personalidade apresentam-se nas relações de aprendizagem como elementos potencializadores, uma vez que subsidiam a formação humana de um ser aprendiz.

Quanto às estruturas neurofisiológicas, podemos destacar o seguinte percurso no que se refere à aprendizagem: os estímulos que vão ser percebidos, decodificados e significados não acionam apenas um percurso, ou, ainda, se vale de algumas regiões do cérebro, mas, sim, a ativação de múltiplas regiões cerebrais. Essa dinâmica proporciona a diversidade de aprendizagens e desafios de compreensão desses percursos. No entanto, vale destacarmos a tríade da aprendizagem humana: funções conativas, cognitivas e executivas, reconhecidas pela atuação como sistema atencional seletivo, analítico.

Em relação às diversas formas de memória, pensamento lógico, planificação e execução de uma tarefa correspondente à demanda apresentada, as funções cognitivas se apresentam em diferentes momentos do desenvolvimento humano, o qual se aprimora conforme as experiências. Já a conação atua como motivadora, modelando a personalidade e a autorregulação, condições básicas para que ocorra a aprendizagem significativa. São aspectos que não excluem a relevância das funções executivas para os processos de aprendizagem, pois são processos mentais complexos que potencializam o desempenho cognitivo, os quais proporcionam aperfeiçoamento da habilidade de adaptação e de autocontrole, voltados às habilidades que subsidiam o aprender a aprender.

Vimos, nesta seção, que as funções cognitivas, conativas e executivas são indissociáveis durante os processos de aprendizagem e de informação, que ampliam a responsabilidade de todos que trabalham no meio educacional de conhecer e explorar. Na busca por ampliarmos o contato com as funções executivas e seus usos e interpretações, a seguir, discutimos a emergência das demandas pós-pandêmicas e potenciais desafios, tanto para os alunos quanto para o grupo escolar.

### **Aprender a aprender – funções executivas: novas perspectivas pós-pandemia**

Cumpramos e destacamos que o contexto psicossocial o qual se desvelou a nós no cenário de pós-pandemia não nos exime da responsabilidade social de repensar as metodologias de ensino, além de conhecer como o processo ocorre tendo em vista o contexto social do indivíduo. As teorias já se faziam presentes, porém filhas de seu tempo. O elemento característico de cada tempo

é o que impulsiona o movimento de aprender a aprender e o percurso de uma aprendizagem significativa.

Não é empreendimento fácil discutirmos as relações de aprendizagem e a vasta gama de abordagens e de compreensões que se constrói sobre ela. Limitamo-nos a destacar o aspecto do uso das funções executivas, frente ao desuso das habilidades para a promoção da aprendizagem sistemática, uma vez que essas funções possuem impactos significativos, tanto nas dificuldades de aprendizagem quanto no comportamento recorrente dela.

Pautar as funções executivas e sua contribuição aos processos de aprendizagem condiciona-nos a conhecer alguns mecanismos de funcionamento cerebral em determinadas áreas. No entanto, a base desse conhecimento deve ter início na formação do sistema nervoso central, constituído pelo encéfalo e pela medula espinal, que são os primeiros a começarem a se formar no período gestacional. O sistema nervoso desenvolve-se por amadurecimento progressivo das regiões do encéfalo. O sistema captador da dinâmica de interpretar e de transmitir estímulos sensoriais é constituído por feixes de fibras, responsáveis pela “transmissão” de impulsos nervosos. Em relação às estruturas primárias que devemos conhecer, são os hemisférios direito e esquerdo do cérebro interligados pelo corpo caloso, estrutura constituída por diversos feixes de fibras nervosas, que permite o reconhecimento, a interpretação e a reação aos estímulos sensoriais.

É possível aferirmos que as estruturas cerebrais atuam de maneira relacional, intrínsecas, interdependentes para que possam executar tarefas mentais. Os sistema nervoso pode ser caracterizado por um sistema que possibilita atividades mentais complexas, como o pensamento, a memória e a própria aprendizagem. A aprendizagem não pode ser dissociada do funcionamento dos neurônios, uma vez que são estes os que sintetizam informações, promovendo sinapses que acarretam novas cadeias neurais.

Os neurônios são aspectos de extrema relevância, quando se trata da aprendizagem. Cada conjunto de neurônios tem sua função específica e com sua respectiva localização, que são encarregados de atividades específicas, assim como os cinco lobos corticais, dispostos entre os hemisférios direito e esquerdo do cérebro, que são: os lobos occipital<sup>20</sup>, temporal<sup>21</sup>, parietal<sup>22</sup>, frontal<sup>23</sup> e da

---

20 Lobo occipital: possui por característica o processamento de informações e a percepção visual.

21 Lobo temporal: localiza-se nas laterais do encéfalo, relaciona-se à memória, à audição, à percepção de estímulos sonoros, assim como à linguagem.

22 Lobo parietal: localiza-se na parte central do encéfalo, receptor e processador dos estímulos sensoriais. Vale destacarmos que essas definições são superficiais em dados, se considerada a complexidade que constitui os respectivos sistemas. Referências apresentadas na obra de Migliori (2013, p. 48).

23 Lobo frontal: área motora, responsável pelo planejamento e pela execução de atos motores voluntários.

ínsula. Cada um com seu tempo de desenvolvimento. Assim, não podemos desconsiderar a maturação orgânica nos processos de aprendizagem, pois a criança vai adquirir habilidades e competências também pelas condições que se apresentam organicamente, apesar de possuir o peso dos estímulos externos e vivências.

Na primeira infância, as estruturas neurais vão adquirindo conjunturas para novas funções cognitivas que serão as bases para fases posteriores da vida. Seu amadurecimento cerebral é perceptível quanto à aquisição de novas habilidades, desenvolvimento de comportamentos, linguagem, habilidades motoras e, principalmente, no crescimento da massa cerebral, determinante à condição de plasticidade cerebral<sup>24</sup>, o que configura o prolongamento dos dendritos, ocasionando novas sinapses neurais, impulso de resposta aos estímulos do ambiente.

Assim sendo, o neurodesenvolvimento infantil dá-se a partir da compreensão de que o sistema nervoso, para promover a execução das tarefas mentais complexas, necessita do perfeito funcionamento do sistema funcional complexo, sendo este estruturado em três unidades, a saber: a medula tronco cerebral<sup>25</sup>, o cerebelo<sup>26</sup>, o sistema límbico<sup>27</sup> e tálamo; os lobos occipitais, temporal e parietal; o lobo frontal e seu conjunto de estruturas: córtex pré-frontal, córtex pré-motor e córtex pré-central.

O conhecimento do funcionamento dessas estruturas nos processos de aprendizagem proporciona-nos uma flexibilidade mental para observar, intervir e avaliar a criança. No entanto, ao entrarmos em contato com o respectivo conhecimento, cabe retermos que os processos de aprendizagem não se configuram apenas por ferramentas do meio externo para os indivíduos, apesar de estes possuírem a capacidade de modificar estruturas cerebrais, por meio de estilos de vida e falta ou acesso a determinados estímulos.

Assim sendo, reconhecermos as funções executivas como mecanismo de aperfeiçoamento das habilidades conativas e, conseqüentemente, cognitivas se faz plausível, tendo em vista a efetividade de uma aprendizagem significativa, é por meio das habilidades de evocar memórias, manter estados atencionais diversos, planejar, replanejar, organizar e reorganizar dados e significados conceituais. Todo esse percurso deve ocorrer durante o contato com os estímulos recebidos que irão sustentar a oportunidade de novas aprendizagens. A Figura 1

---

24 Plasticidade cerebral: reconhecemos com a capacidade que o cérebro possui em processar informações e produzir novos conhecimentos, capacidade de aprendizagem.

25 Medula tronco espinhal: parte constituinte do sistema nervoso central que se estende pelo canal da coluna vertebral.

26 Cerebelo: “pequeno cérebro”, ele é responsável pelo equilíbrio postural, controle do tônus muscular e dos movimentos voluntários, finos e complexos. É responsável pela aprendizagem motora.

27 Sistema límbico: suas principais estruturas para os processos de aprendizagem são o hipocampo, a amígdala cortical e o tálamo.



traz as funções executivas que configuram, segundo Fonseca (2014), um modelo de “roda da sorte”:

Figura 1 – Funções executivas



Fonte: Fonseca (2014, p. 247).

As habilidade de suporte ao aprender a aprender são essenciais, pois sem a atuação harmônica dessas habilidades os processos de aprendizagem se fazem instáveis. Instabilidade que se apresenta sem piedade no ambiente escolar, tornando imprescindível reconhecer tais procedimentos fisiológicos e socioculturais.

Nesta seção, vimos sobre a função executiva de forma um pouco mais detalhada, com destaque para os seus principais mecanismos e atuações durante o processo de acomodação e de assimilação de novos conhecimentos ou, até mesmo, de reformulação de conhecimentos prévios. Importante ressaltarmos que o cérebro humano possui padrões de processamento e, conseqüentemente, de atuação padronizados na pessoa, porém não idênticos; então, conclui-se que, mesmo possuindo uma base padronizada de funcionamento, somos diversos. O que parece óbvio, porém, é foco na percepção do que pode ser modificado, uma vez que, ao conhecermos e reconhecermos padrões, é nos dada a oportunidade de intervir e de potencializar a nosso desempenho. No entanto, os processos das funções conativas e executivas podem ser aprimorados também por meio da aprendizagem, elevando assim os usos cognitivos do indivíduo.

Discorrermos sobre as particularidades dessa hipótese é trabalho para uma outra oportunidade, porém faz-se pertinente a elaboração da ideia. Assim

sendo, na próxima seção, discorreremos sobre habilidades socioemocionais, tópicos que têm recebido algum enfoque após a publicação e análise da BNCC (BRASIL, 2018). O tema não é tão recente e inovador, pois já se apresentava em diretrizes e legislações anteriores, mas o que mudou foi o direcionamento atribuído a esse aspecto do desenvolvimento humano no âmbito escolar.

A percepção das habilidades socioemocionais e de inteligência emocional tem sido incluída nas pausas da proposta de Educação Integral, que também tem sido apresentada como inovadora, quando apenas foi maquiada a atender novos contextos sociopolíticos. É uma discussão para outro momento oportuno, mas é relevante abordarmos para repensar e propor estratégias de enfrentamento das demandas sociais que vêm se desvelando em todos os meios de convivência humana. As habilidades socioemocionais, no próximo tópico, serão direcionadas à forma de manifestação, de percepção, de interpretação e de modulação emocional e seu papel nos processos de aprendizagem.

### **Emoções e as Habilidades Socioemocionais**

As condições de aprendizagem dependem necessariamente das condições socioemocionais que são possibilitadas ao estudante no ambiente da sala de aula. É nesse ambiente que se apresentam situações de conflitos, as quais podem ocasionar crises e ciclos de aprendizagens e de ressignificações de aprendizagens de diversas dimensões do desenvolvimento do educando.

Quando observamos os aspectos socioemocionais em sala de aula, limitamo-nos, muitas vezes, a rotular um estado nervoso de “rebeldia” ou, simplesmente, o ignoramos. Ainda temos resistência em compreender que a criança apresenta os mesmos estados emocionais que nós, uma vez que elas tateiam as experiências emocionais e suas sensações.

As emoções possuem papel crucial no desenvolvimento humano e suas diversas esferas, contando que cada uma delas que vivenciamos nos predispõe a uma ação imediata, assim são modeladoras de nossa atuação frente ao mundo e à percepção de nós mesmos. “[...] as emoções e as expressões faciais e gestuais fornecem informações adaptativas de enorme relevância para a aprendizagem, elas são fenomenológicas porque são subjetivamente experienciadas e vivenciadas” (FONSECA, 2016, p. 366).

Não podemos negligenciar as múltiplas influências na formação de um aprendiz, sejam elas orgânicas cognitivas ou sociais, e, também, não há a possibilidade de maturação desses aspectos sem antes um repertório emocional. Tomamos por emoção a descrição de Daniel Goleman (2011), que também apresenta uma abordagem relevante para observar a atuação das funções executivas no âmbito das emoções e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem,

conhecido como “inteligência emocional”.

Emoção se refere a um pensamento e seus pensamentos distintos, estados psicológicos e biológicos e uma gama de tendências a agir. Há centenas de emoções, juntamente com suas combinações, variações, mutações e matices. Na verdade, existem mais sutilezas de emoções do que as palavras que temos para defini-las. (GOLEMAN, 2011, p. 340).

Desse modo, é preciso desvelarmos formas mais eficientes de desenvolvimento humano por meio da Educação, ao reconhecermos que ser multidisciplinar deve ser uma característica do progresso educacional. A neurociência contribui para entendermos que não somos apenas razão, somos seres complexos em um meio social que exerce uma influência na nossa própria identidade. No que se refere aos processos de ensino e de aprendizagem, Goleman (2011) nos auxilia a compreender o quanto a inteligência emocional é fundamental no desenvolvimento humano, nas relações interpessoais e no desenrolar das interações sociais, visando a uma aprendizagem significativa.

## Conclusão

Na perspectiva de inovações e de reorganizações estruturais, tanto na esfera concreta quanto na esfera abstrata, emocional, cognitiva e executivas do desenvolvimento humano, não há possibilidade de permanência ou ainda constância de metodologias. Assim sendo, os processos de *input*, análise e *output* que se manifestam na vasta diversidade neurobiológica e socioemocional devem desvelar a metodologia de ensino e a personalidade de professores habilitados para tanto.

Esse aspecto não deixa de apontar para demandas de formação profissional do docente assim como novas maneiras de experienciar a docência e seus desdobramentos. Assim, ações de políticas públicas direcionadas a um modo de ensino de valorização do indivíduo e da vida humana se fazem emergentes, pois estamos em confronto com uma juventude que busca o protagonismo e a valorização, não se limitando à valorização exclusiva de uma formação para o sucesso acadêmico. A possibilidade de reconhecimento e respeito à diversidade sociocultural, socioeconômica e, ainda, neurobiológica tem despontado “regras de uma sociedade de sucesso”.

Reforçamos que a Educação formadora tomada nessa perspectiva pode contribuir para a elaboração de novas estruturas e modos de perceber os processos de ensino e de aprendizagem. Isso colabora para a valorização dos trabalhos e para conquistas colaborativas e respeitadas, inclusivas e de fato integral.

Nosso problema de pesquisa foi formulado do seguinte modo: buscamos compreender os desafios de aprendizagem pós o contexto pandêmico, tendo em perspectiva a análise e o levantamento de ideias para refletir sobre as potenciais

necessidades adaptativas. Considerando as contribuições das neurociências e da neuroeducação e diante dos argumentos expostos, podemos responder ao problema de pesquisa do seguinte modo: uma vez que o processo de aprendizagem é reconhecido como desdobramento e mecanismo de sobrevivência humana, não se pode definir que um indivíduo não aprende, pois todos possuem a habilidade e as estruturas necessárias para aprender. O que se modifica são as formas de aprender e, conseqüentemente, as vivências e as experiências pelas quais se toma consciência do estímulo. Assim sendo, as emoções precisam ser consideradas nos processos de aprendizagem.

Reconhecer os processos neurobiológicos e as influências emocionais dá-nos condições de compreender a integralidade e a complexidade do ser humano e seus processos e procedimentos de aprendizagem. É uma habilidade que vem sendo requisitada a todo o momento dos indivíduos que atuam diretamente nas instituições educacionais.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 ago. 2022.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FONSECA, Vitor. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 31, n. 96, p. 236-253, 2014.

FONSECA, Vitor. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 365-284, 2016.

GALVÃO, Izabel. As emoções: entre o orgânico e o psíquico. In: GALVÃO, Izabel. (org.). **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 57-69.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefina o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

MAGALHÃES, Andrea Seixas; FÉRES-CARNEIRO, Terezinha. **Transmissão Psíquico-geracional na contemporaneidade**. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 10, n. 16, p. 243-255, dez. 2004

MIGLIORI, Regina. **Neurociências e Educação**. São Paulo: Brasil Sustentável Editora, 2013.

# A APRAXIA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

*Julia Beraldo Gonçalves*

*Rafaela Salvalaggio*

*Suédina Brizola Rafael Rogato*

## Introdução

O presente artigo possui como objeto de estudo os problemas de aprendizagem de estudantes com apraxia e suas dificuldades no processo de alfabetização. O termo “apraxia” foi definido e padronizado pela American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) no ano de 2007. O apráxico possui uma fala limitada, por se tratar de um distúrbio neurológico que afeta o aspecto motor da fala, em consequência, a produção da fala não ocorre de maneira voluntária em sua sequenciação fonética. Entende o que lhe é comunicado e tem noção do que deseja expressar, mas os movimentos articulatórios para a realização da produção dos fonemas são prejudicados (ASHA, 2007).

As crianças com apraxia, em seu processo de alfabetização, sofrem dificuldades quando não são atendidas com metodologias adequadas. Dessa maneira, a pesquisa problematiza: quais as possibilidades de práticas pedagógicas para o processo de alfabetização de crianças com apraxia?

De acordo com Mello (2004), o professor deve trabalhar como mediador entre o aluno e o conhecimento para garantir a apropriação e o desenvolvimento de funções psíquicas humanas. Dessa forma, a compreensão e o estudo das necessidades de alunos apráxicos são fundamentais para que o educador possa guiá-los durante o processo de alfabetização de forma efetiva. Assim, o presente artigo tem como objetivos definir e caracterizar a apraxia da fala, compreender a importância de se estudar a apraxia como elemento que dificulta a alfabetização para os anos iniciais e abordar a prática pedagógica do “método das boquinhas” como possibilidade de alfabetização de crianças com apraxia.

A partir de consultas em bancos de dados, percebe-se que são poucas as pesquisas realizadas acerca da apraxia da fala, principalmente direcionadas para a educação e alfabetização. Para isso, utiliza-se a metodologia qualitativa e análise bibliográfica, que, segundo Gil (2008), corresponde a análises realizadas a partir de um material já elaborado cientificamente. Esses materiais foram



selecionados pelas bases de dados oficiais de instituições e sites reconhecidos. O método de análise é baseado nos resultados e discussões dos materiais que são utilizados das pesquisas selecionadas para essa temática.

O artigo está organizado em quatro seções. A primeira refere-se à apraxia da fala como transtorno de linguagem; a segunda é dedicada à breve exposição das práticas de alfabetização no Brasil; e na terceira apresenta-se o método fonovisuoarticulatório, também chamado de “método das boquinhas”, como possibilidade de prática pedagógica para alfabetização de crianças com apraxia da fala.

### **Apraxia da fala como transtorno de linguagem**

A comunicação é essencial para a vida em sociedade, construída historicamente de diversas formas para propiciar a interação entre os indivíduos. Uma das principais formas de comunicação é a fala, a qual as crianças são apresentadas desde o primeiro momento de vida e estimuladas a se comunicarem por meio dela.

Durante o desenvolvimento da fala, a criança precisa adquirir controle motor oral para realizar corretamente os gestos articulatórios que envolvem os lábios, a língua e a mandíbula, sem esse controle a fala é comprometida. Crianças com apraxia da fala, segundo Souza, Payão e Costa (2009), apresentam distúrbios neurológicos dos sons na comunicação, tendo em vista a limitação de movimentos causada pela por déficits neuromusculares. Semelhante posicionamento está Pema (2015), ao afirmar que os movimentos para a produção da fala são comprometidos, o que gera as dificuldades na articulação da língua, dos lábios e da mandíbula.

Em suas pesquisas, Jackson (1866 apud CATRINI, 2011) observou que pacientes com apraxia não conseguiam realizar movimentos fonovisuoarticulatórios mediante um comando, entretanto, realizavam os mesmos movimentos de forma involuntária. Apesar de compreenderem a solicitação para o movimento e possuírem força nos músculos necessários, não eram capazes de realizá-lo de forma voluntária. Neste mesmo segmento, Catrini (2011) descreve que a fala sucede de um processo neurológico que inicia com a formulação do que será falado até o momento de exteriorizar. Esse processo envolve diversos passos que exigem desenvolvimento adequado do sistema nervoso central, como processos linguístico-cognitivos, programação motora e execução neuromuscular.

Pema (2015) ressalta que as características da apraxia podem variar dependendo do grau e da idade do sujeito. Os primeiros traços de apraxia podem ser notados em torno dos dezoito meses aos dois anos, como atraso na fala, vocabulário limitado, facilidade em produzir sons apenas de algumas vogais e consoantes. Dos dois aos quatro anos de idade a criança tende a ser mais falante,

com isso, ficam mais aparentes as características da apraxia, como a distorção dos sons de vogais e consoantes, e das palavras em sua execução, se distinguindo dos erros de crianças com atrasos na fala.

Em seus estudos, Pema (2015) aponta que determinadas características da apraxia podem ser confundidas com outros distúrbios da fala, mas ao analisar atentamente é possível fazer a dissociação com os outros distúrbios, como, por exemplo, tentar falar um determinado som da letra, mas sair outro, dificuldade em articular a mudança de um fonema para outro, na pronúncia da palavra acentuar ou colocar espaços indevidamente, sempre relacionados à organização e coordenação na produção da fala. A apraxia de fala na infância pode ocorrer a partir de uma complicação neurológica, antes ou depois do nascimento, em consequência de algum problema no desenvolvimento fetal, ou até mesmo por decorrência de distúrbios do neurodesenvolvimento, como no autismo. Desta forma, a apraxia é classificada em duas divisões, a apraxia de fala na infância, ou apraxia desenvolvimental da fala, e a apraxia de fala adquirida, em que o sujeito apresenta características apráxicas por decorrência de várias condições, como acidente vascular cerebral (AVC), acidentes e doença neurodegenerativa, geralmente está mais presente em adultos, mas pode ocorrer em qualquer etapa da vida.

Souza e Payão (2008) apontam consequências da alteração dos movimentos na produção da fala: o apráxico possui uma fala lenta, pausada e com falta de padrões na melodia, problemas com a entonação e ritmo. Isso acontece pela tentativa de produzir corretamente as palavras, como ocorre a dificuldade, a luta para superar acaba ocasionando em uma fala pausada, podendo ainda tentar forçar o movimento da fala e representar uma forma de mímica facial e não conseguir emitir som. As manifestações para os casos de apraxia podem variar, desde a ausência total da fala à forma parcial. Os erros da fala podem se intensificar, conforme a demanda de complexidade para a articulação da fala, uma vez que as vogais são mais fáceis de pronunciar, já consoantes isoladas e fonemas fricativos apresentam mais erros durante a sua pronúncia. As características dos erros podem variar de uma criança para outra, ou até mesmo durante uma fala que repete a palavra algumas vezes, em que cada vez pode ser pronunciada com um tipo de erro diferente.

Para Pagliarin et al. (2022), a dificuldade na pronúncia afeta o desenvolvimento educacional da criança, visto que reflete em sua escrita e leitura, consequentemente gera dificuldades de aprendizagem durante o processo de alfabetização. É possível encontrar alguns métodos para auxiliar o ensino de crianças com apraxia de fala, e geralmente o foco é trabalhar a consciência do componente fonológico das palavras e também a repetição motora correspondente.

Sobre o desenvolvimento, Pema (2015) afirma que, ao longo do processo

de intervenções fonoaudiológicas, a criança aperfeiçoa o controle intencional sobre o seu corpo. Com a fala não é diferente: no decorrer do desenvolvimento a criança aprimora a sua coordenação articulatória, que antes não possuía muita precisão nos movimentos necessários para a produção da fala. Quando a maturação do controle articulatório, que ocorre no desenvolvimento, está prejudicada, começa a demonstrar traços da apraxia.

Em sua pesquisa, Catrini e Lier-Devitto (2019) relatam o estudo de caso de uma menina de 5 anos, que aos 7 meses passou por uma infecção e posteriormente sofreu uma parada cardiorrespiratória. Os pais relataram que os avanços no desenvolvimento até a época do adoecimento sofreram regressão, como, por exemplo, o balbucio que antes era presente, depois desapareceu. Com isso, houve um atraso de fala, vindo a se comunicar oralmente apenas aos 4 anos, passou por alguns testes, mas nenhum foi possível concluir o diagnóstico. Quando as pesquisadoras começaram a ter contato com a menina, ela apresentava bastante irregularidades na fala, além disso, constataram uma irregularidade respiratória bucal e um escape de saliva anormal. Dessa forma, ao longo do acompanhamento dos pesquisadores o atendimento otorrinolaringológico e fonoaudiológico foi mantido. Os pesquisadores concluíram também que os comportamentos inquietos, ao longo das avaliações, estavam relacionados com traços de apraxia de fala, considerando que a fala está ligada às manifestações corporais.

Fedosse (2000), ao analisar as pesquisas realizadas acerca da praxia como movimento e, portanto, atividade gestual, conclui que as ciências neurocognitivas estudam os aspectos patológicos relacionados às dificuldades motoras, reduzindo a apraxia à execução de movimentos. Assim, não há preocupação com os aspectos históricos e culturais que fazem parte do processo de significação da gestualidade. A autora enfatiza que os gestos surgem e são utilizados em meio à interação social, até mesmo os fonoarticulatórios, para além da concepção motora e patológica. Ou seja, a abordagem antropológica torna-se importante à compreensão da apraxia, ao estudar a gestualidade como parte da atividade linguística.

Reitera-se que estudar a apraxia em crianças em processo de alfabetização é de suma importância para oferecer-lhes condições a partir de abordagens e métodos para possibilidades de aprendizado.

### **Breve exposição das práticas de alfabetização no Brasil**

Há muito tempo existem discussões no que diz respeito aos motivos que levam às dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização no Brasil, e quais seriam os melhores métodos e caminhos para a superação. De forma sintética, apoiadas nos estudos de Mortatti (2019), apresentam-se as principais práticas de alfabetização a partir do final do século XIX, a fim de refletir acerca

da alfabetização de crianças apráxicas.

Segundo Mortatti (2019), com a proclamação da República, a educação passou a ser vista como um indicador da modernidade. Assim, a leitura e a escrita, que antes eram restritas a pequenos grupos educados no lar ou nas poucas escolas do Império, tornam-se obrigatórias nas escolas, como forma de promover o desenvolvimento social e o “mundo público da cultura letrada”. Com a obrigatoriedade das aulas, fez-se necessária a sistematização das práticas de leitura e escrita, por meio da criação de metodologias e formação de profissionais especializados para a educação. Em sua obra, a autora apresenta dois tipos básicos de métodos de alfabetização: sintético e analítico.

Os métodos de marcha sintética, segundo Mortatti (2019), são observados no ensino da leitura na segunda metade do século XIX, momento em que a organização da educação no país era precária, as aulas aconteciam em ambientes inapropriados e não existiam muitos materiais para o ensino, apenas o uso das cartas de ABC e de documentos manuscritos para cópia. Eram utilizados métodos sintéticos, como o alfabético, que possui foco no ensino do alfabeto e junção das letras; o silábico, que corresponde ao ensino por meio das famílias silábicas; e o fônico, que inicia a alfabetização por meio do ensino dos sons das letras.

Como aponta Mortatti (2019, p. 33):

Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico, “fonêmico” ou “fonemático”), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas, conforme cada método, as letras ou os sons em sílabas formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas.

Os métodos sintéticos, como expõe a autora, são aqueles que ensinam da parte para o todo. Iniciam em fragmentos menores da escrita (sons, letras e sílabas) para, posteriormente, construções maiores, ao apresentar palavras, frases e textos. A escrita era reforçada por meio de cópias, ditado e formação de frases, com foco na realização correta do desenho das letras. As frases utilizadas são, diversas vezes, sem contexto e significado para o aluno.

Segue a referida autora afirmando que as primeiras cartilhas surgiram no final do século XIX, seguindo os métodos citados. Em contrapartida, João de Deus, poeta português, publicou a *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*, que pretendia ensinar a leitura a partir da palavra, para depois os fonemas. O “método João de Deus”, conforme a autora, alimenta a disputa entre métodos e a defesa dos sintéticos. Nesse sentido, cresce a ideia de que a alfabetização necessita do ensino metódico, de ordem didática sujeita à ordem linguística.

Em 1890, segundo Mortatti (2019), com a reforma da instrução pública

em São Paulo, é proposta a reorganização da Escola Normal e a criação da Escola Módulo Anexa, que possuía como base da reforma a implementação de novos métodos de ensino. A busca por novos e revolucionários métodos de alfabetização causava divergências, visto que alguns educadores defendiam os métodos tradicionais, enquanto outros os condenavam ultrapassados e culpados pelos fracassos da alfabetização. Os métodos analíticos, trazidos ao Brasil com influência da pedagogia norte-americana, foram propostos como revolucionários e defendidos pelos professores formados pela escola normal. Ainda conforme a autora, foram feitas instruções normativas, cartilhas e artigos para a institucionalização obrigatória do método analítico nas escolas paulistas, além da disseminação pelos professores que o defendiam. No entanto, outros professores demonstravam descontentamento ao afirmar que o método demorava mais para apresentar resultados durante o processo de alfabetização.

O método analítico apresenta uma nova concepção da criança, de caráter biopsicofisiológico. Dessa forma, o ensino precisava ser repensado de forma que atendesse as necessidades integrais do educando. Para Mortatti (2019, p. 35), “[...] o ponto em comum entre seus defensores consistia na necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança”. Diferente dos métodos sintéticos, o analítico parte do todo, ou seja, construções maiores da escrita e leitura, para as partes menores que a compõem, como as letras e sílabas. As construções maiores podem ser palavras, sentenças ou historietas, dependendo de qual se escolha como ponto de partida. As historietas, por exemplo, são priorizadas no documento “Instruções práticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico – modelos de lições” (Diretoria Geral da Instrução Pública (SP) – 1915).

Com esse método, foram produzidas cartilhas de alfabetização, com processos de palavrção e sentencição. Segundo a autora, existiam discussões em defesa do novo método, por ser considerado revolucionário, e também daqueles que preferiam métodos de marcha sintética, como silabação. As discussões buscavam definir métodos para a leitura, visto que convencionalmente a escrita era ensinada por meio de cópias, pois era entendida como treino e exercício da grafia correta das letras.

Os métodos anteriores começaram a ser questionados em sua eficácia para o processo de alfabetização. Segundo Chakur (2014), entre 1920 e 1940 o construtivismo é introduzido no Movimento Escolanovista, e se defende o então ideal de educação, o aluno ativo. Em decorrência, o aluno passa a ser o centro do processo educativo, que deve ser conduzido de maneira significativa.

Segundo Fernandes et al. (2018), o grande precursor do construtivismo é Jean Piaget, que em seus estudos sempre buscava proporcionar um ambiente favorável à estimulação da curiosidade do estudante, instigando a participação



ativa do aluno no processo de ensino, sempre incentivando o levantamento dos conhecimentos dos educandos como ponto de partida para novas discussões e experimentações. Nesse modelo de ensino o aluno é ativo e o professor deixa de ser o único detentor do saber, além de propiciar o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. O educando passa a ser respeitado em suas particularidades, dessa maneira, as práticas pedagógicas são baseadas a partir da compreensão que o professor tem de como seu aluno aprende. A organização da sala de aula é definida para atender as necessidades dos alunos, assim, a distribuição do espaço é realizada ao reconhecer a especificidade do educando, o qual não é mais obrigado a estudar enfileirado e individualmente.

Contudo, Fernandes et al. (2018) ressaltam que o construtivismo não deve ser descrito como um método, e sim como uma perspectiva teórica empregada à educação, nem mesmo deve-se usar a definição de construção do conhecimento, pois o aluno sozinho não constrói uma bagagem de conhecimentos, ele precisa da interação social com o meio externo. Na escola isso ocorre por meio da construção com o objeto do conhecimento, junto ao professor.

O processo de alfabetização deve ser trabalhado com sentido, para que a criança possa realmente compreendê-lo, textos e atividades relacionadas, não como no modelo tradicional, que as palavras e frases são apresentadas de maneiras isoladas, para serem decodificadas. Nesse modelo de alfabetização a escrita é apresentada para a criança assimilar e os textos são trabalhados de maneira interativa. A alfabetização acontece por meio da troca de experiências, no trabalho com os materiais de alfabetização ocorre uma interação entre o estudante e o professor, para que haja troca de conhecimentos e experiências, tornando o processo significativo. Esse processo é planejado pelo professor por meio da percepção das necessidades de cada aluno, por meio de acompanhamentos, sem padronização dos educandos (FERNANDES et al., 2018).

No Brasil, para Freitas (2018, p. 25), a propagação do construtivismo se deu por meio de Emilia Ferreiro, estudiosa que se fundamentou sobre a teoria de Piaget. Com as análises sobre o construtivismo, entende-se como uma “revolução conceitual” da educação, um novo conceito do que é alfabetizar e do papel do professor. Emilia Ferreiro contribuiu para a aplicação do construtivismo na alfabetização, e com seus estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita se posicionou contra as metodologias tradicionais da alfabetização.

Freitas (2018) reafirma que Emilia Ferreiro desmistifica o percurso da aprendizagem do educando em seu processo de alfabetização. A prática maçante de fazer a criança entender as relações fonéticas passa a ser revista, para dar espaço à prática que proporciona à criança conduzir sua aprendizagem. O intuito da pesquisadora não era desenvolver outro método de alfabetização, mas sim destacar

a importância de o processo de alfabetização ser centrado na criança, para que a partir das suas noções de escrita o educador possa formular práticas adequadas.

A partir dos trabalhos realizados por Emilia Ferreiro, é possível encontrar no Brasil várias contribuições destinadas ao processo de alfabetização, produzidas pela autora Magda Soares, cujas produções servem como material de base referencial para explicações sobre os estudos de Ferreiro, como no texto de Freitas (2018). Soares (2021) afirma que é possível alfabetizar todas as crianças, somente é necessário que o professor compreenda as particularidades de cada uma para planejar a intervenção adequada durante a aula.

O processo de alfabetização, para Soares (2021, p. 285), deve ocorrer fundamentado em diversas ciências, “Psicogênese da escrita, da Psicologia do Desenvolvimento cognitivo e linguístico, da Psicologia cognitiva, das ciências da linguagem, sobretudo da Psicolinguística, a Fonologia e a Linguística Textual”. Portanto, não se deve alfabetizar usando um único método exclusivamente, pois somente um não seria capaz de atender as particularidades dos educandos.

Nesse sentido, no processo de alfabetização de crianças com apraxia os professores precisam compreender que existe uma particularidade que demanda uma intervenção adaptada, em decorrência da fala comprometida, podendo gerar uma dificuldade no processo de alfabetização. Como relatado por Pema (2015), a intervenção fonoarticulatória contribui para o controle intencional do corpo, neste sentido, o presente estudo determina o “método das boquinhos” como base para a alfabetização de uma criança apráxica. Pois, segundo a autora, a abordagem multissensorial que utiliza o recurso visual auxilia na aprendizagem das palavras.

### **A alfabetização na perspectiva do método fonovisuoarticulatório**

O método fonovisuoarticulatório, mais conhecido por “método das boquinhos”, foi desenvolvido em 1995 por um trabalho conjunto entre conhecimentos de duas ciências, a da psicopedagogia e da fonoaudiologia, o qual foi idealizado por Renata Savastano Ribeiro Jardim. Com o método, são trabalhadas diretamente as análises das habilidades fonológicas, fazendo o uso da boca para a compreensão do fonema e do grafema, pois enfatiza o movimento articulatório da boca, para a compressão que a letra possui um som e um gesto articulatório, além de possuir seu próprio nome e uma escrita.

Segundo Terão (2012), o método busca facilitar a associação de fonema, grafema e articulema por meio de estímulos multissensoriais. A alfabetização no Brasil é marcada por uma série de tentativas de mudanças e inovações, que nem sempre apresentaram resultados positivos. São diversas as discussões sobre qual caminho seguir para alfabetizar efetivamente, assim como as contribuições para tal.

Como relatado por Jardini e Souza (2006), a elaboração do método se deu pela necessidade em alfabetizar crianças que estavam com dificuldades de aprendizagem, passavam pelo processo de alfabetização, mas se encontravam analfabetos funcionais, se estendendo posteriormente para todos. Ao juntar as contribuições das duas ciências, torna-se possível desenvolver novas práticas de educar, com foco na intervenção da alfabetização de maneira mais rápida, com o intuito de devolver para a criança sua percepção de ser capaz de aprender.

Utilizando a relação entre a fonoaudiologia e a pedagogia, Renata Jardini (2010 apud TERÃO, 2012, p. 20) busca estabelecer estratégias fônicas (fonema/som), visuais (grafema/letra) e articulatórias (articulema/Boquinhos) para auxiliar a aprendizagem da leitura e da escrita, de forma que os alunos consigam assimilá-los com mais facilidade, compreendendo a relação entre o som, a letra e o movimento necessário para a execução do som. Segundo estudos realizados pela autora, o método proporciona estímulo de transmissão de informações em diversas áreas do cérebro.

O referido método se trata de uma abordagem multissensorial, por conseguinte, desenvolve a habilidade fonológica, a visual e a articulatória integradas entre si. Isso significa que se faz uso da pista articulatória, em que a criança é estimulada a decodificar o som produzido em cada letra, e sucedem-se as percepções da relação articulema, ou seja, a boca realiza movimentos próprios para cada letra, e o estudante faz a interpretação de cada movimento. O ensino com foco no aspecto articulatório facilita a compreensão dos diferentes sons causados pela vibração das cordas vocais.

Trata-se de uma metodologia fônica, portanto, se apropria da percepção que se tem dos sons emitidos. A letra possui um som e também um nome, além, também, de ser visual, visto que parte da identificação visual do grafema. Para Jardini e Souza (2006), com o uso dessa prática é possível que mais áreas do cérebro recebam estímulos, o que favorece o aprendizado e, conseqüentemente, o rendimento escolar aumenta.

Segundo Jardini (2010 apud TERÃO, 2012, p. 20-21), a aprendizagem no método é focada no uso de uma boca concreta que produz os sons a serem ensinados. Os sons não são apresentados de forma aleatória, eles são ensinados inseridos em palavras significativas dentro de frases e textos. Já em relação à escrita, o método enfatiza seu treino junto à aquisição da leitura, para garantir a fixação do grafema e orientação espacial, porém, é dada maior ênfase na leitura no processo inicial de aquisição dos conhecimentos. Logo, as fotos da articulação dos fonemas, quando usadas de forma metodológica, facilitam a aquisição da consciência fonológica e fonêmica, pois tornam palpáveis e visuais conceitos abstratos. Como afirma:

[...] para o aprendizado da consciência fonológica e fonêmica, a viabilização e uso de metodologias multissensoriais, em que o gesto articulatorio (rota fonoarticulatória) assume o *status* central nesse modelo (NISHIDA, 2014), seria um precursor e favorecedor do êxito no aprendizado da leitura e escrita. (JARDINI, 2018, p. 850)

Para Terão (2012), o estímulo para a consciência fonológica é importante, visto que é por meio dela que a criança desenvolve segurança, eficiência e rapidez na leitura, pois ela estará apta para entender e perceber os sons de cada letra que compõe as palavras. O “método das boquinhas”, além de promover a consciência fonológica, também é positivo para a consciência fonêmica, que é a compreensão do espaço-tempo em que as letras se encontram, visto que, por meio da observação dos movimentos realizados pela boca, a criança desenvolve também a consciência fonoarticulatória.

A consciência fonológica também está ligada ao método, pois é a partir do seu conjunto de habilidades no processo de alfabetização que a criança consegue fazer a associação da letra com o som. Entretanto, outra habilidade foi acrescentada nesse processo, e está inteiramente relacionada ao método, a consciência fonoarticulatória, que corresponde à compressão do ponto articulatorio da letra ao ser pronunciada.

A desenvolvedora do método, Jardini (2010 apud TERÃO, 2012, p. 22), defende que as letras possuem nomes, sons e bocas, e para a leitura são utilizados apenas os sons e as bocas correspondentes. Como forma de ensinar a relação entre os nomes e os sons das letras, ela apresenta uma analogia referente aos animais, exemplificando que o cachorro é nomeado cachorro e o chamamos assim, mas o som que ele emite é “au-au”, e não “cachorro-cachorro”, assim como o som dos gatos é “miau-miau”, e não “gato-gato”, semelhantemente, as letras possuem nomes e sons que podem ser distintos, e, quando lemos, utilizamos apenas o som.

Jardini (2010 apud TERÃO, 2012, p. 23) apresenta uma nova ordem para a apresentação e ensino das letras no “método das boquinhas”. Segundo ela, essa ordem não alfabética foi pensada seguindo uma ordem de facilidade entre fonema e articulema das letras, para evitar confusões e trocas de letras parecidas durante a aprendizagem. Assim, é proposto o início pelas cinco vogais, visto que são de entendimento mais simples, pois seus nomes correspondem aos seus sons.

Após o entendimento das vogais, as consoantes devem ser apresentadas seguindo a ordem: L, P, V, T, M, B, N, F, D, C, R inicial e RR entre vogais, C, r fraco, J, S inicial, SS entre vogais, CE-CI, Ç, X, CH, Z, S entre vogais. Depois os arqui fonemas: AR, AS, NA, AM, AL; dígrafos: NH e LH; e grupos consonantais: R e L. A próxima consoante só pode ser apresentada após a assimilação da anterior. O método enfatiza o uso de diversos materiais multissensoriais para que os alunos atinjam a etapa silábica.

A aplicação do método pode ser feita por duas opções, a utilização do método como única metodologia, ou também como apoio para estratégia na ação docente — esta é a maneira mais usada por professores. O professor que utiliza o método como uma estratégia busca atingir geralmente alunos que se encontram com alguma dificuldade de aprendizagem durante o processo de alfabetização, e encontram no método uma estratégia eficaz e rápida de alfabetizar esses alunos (JARDINI, 2017, apud NEVES, 2018, p. 31).

Jardini e Souza (2006) destacam que o “método das boquinhas” proporciona uma reflexão sobre a compreensão da linguagem escrita, promovendo a codificação e a decodificação. É necessário seguir uma sequência das letras ao trabalhar com os educandos, essa sequência é comprovada em sua eficácia e segue o padrão de iniciar com as letras menos complexas para as mais complexas. Portanto, se inicia primeiramente com as vogais, e posteriormente com as consoantes (JARDINI, 2017, apud NEVES, 2018, p. 32).

Jardini e Souza (2006) elaboraram uma pesquisa com 30 crianças em processo de alfabetização que se encontravam com dificuldades na aquisição da leitura e da escrita, a etiologia dos atrasos era variada entre as crianças — diagnóstico feito pela equipe multidisciplinar. Além das crianças, os professores e pais responderam questionários sobre o avanço de cada criança. A metodologia utilizada para as intervenções sempre foi o “método das boquinhas”, e durante as avaliações e as intervenções as crianças foram separadas de acordo com o nível de aquisição da leitura e da escrita. Após seis meses de intervenções, todas as crianças apresentaram um avanço significativo no seu processo de aquisição de leitura e escrita, e este avanço foi descrito pelos pais e professores, confirmando então que a reabilitação das crianças com dificuldades no processo de alfabetização foi possível por meio do método fonovisuoarticulatório.

As autoras relatam no texto que em outros estudos realizados foi apontado que ao utilizar o “método das boquinhas” com crianças sem nenhum tipo de deficiência ou atraso, é constatado a alfabetização em torno de três a quatro meses, apenas em práticas na sala de aula regular, sem intervenção de equipe multidisciplinar. Já em crianças com distúrbios de leitura e escrita, a alfabetização ocorre entre seis meses, com a ajuda entre o professor e o profissional de fonoaudiologia.

De acordo com o exposto, nenhum método de alfabetização deve ser usado de maneira inflexível, tornando o aluno e o professor sujeitos reprodutivos de práticas mecânicas. É preciso que haja reflexões e atenção às particularidades apresentadas ao longo do processo de alfabetização. Além disso, faz-se necessário que o professor atente à necessidade do aluno, observando suas dificuldades e potencialidades, pois é por meio dessa prática que poderá saber qual método facilitará o processo de alfabetização da criança.

## Resultados e discussões

Ao analisar o histórico do processo de alfabetização no Brasil, apoiado em Mortatti (2019), muito se avançou em estudos e pesquisas para sanar as dificuldades dos professores no processo de ensinar as crianças a ler e a escrever. Entretanto, ainda se percebe que há poucos trabalhos sobre a utilização de métodos de ensino nos casos de crianças com a apraxia da fala.

Como mencionado anteriormente, a apraxia se trata da dificuldade de coordenar voluntariamente os órgãos fonoarticulatórios para a execução da fala. O processo cognitivo da elaboração da fala não é prejudicado, o apráxico sabe as palavras que deseja oralizar, mas os movimentos necessários são realizados involuntariamente, o que gera uma fala irregular. Dessa forma, crianças com apraxia da fala apresentam dificuldades para reproduzir corretamente os fonemas, o que prejudica diretamente o processo de alfabetização, visto que a oralição e a consciência fonológica estarão comprometidas.

O método fonovisuoarticulatório, conforme Jardini e Souza (2006), pode ser utilizado no processo de alfabetização, pois se trata de uma abordagem multissensorial e sua metodologia torna-se mais adequada para ser utilizada no processo de alfabetização do apráxico. Ao estabelecer relação entre fonemas, grafemas e articulemas, o método auxilia a criança com apraxia da fala a compreender e assimilar as letras e movimentos articulatórios necessários para realizar os sons durante a leitura, uma vez que o método trabalha diretamente a maior dificuldade do apráxico no processo de aquisição da fala.

Não há cura para a apraxia, mas o acompanhamento adequado melhora consideravelmente o processo de alfabetização, contudo, as intervenções são feitas de acordo com a necessidade de cada sujeito. Também é correto compreender, de acordo com os autores citados aqui, que nem toda criança com apraxia terá problemas para aquisição da escrita. Por isso, como bem afirma Pema (2015), é indispensável o acompanhamento por um profissional da fonoaudiologia, que além de realizar o diagnóstico, planeja as intervenções particulares a cada paciente, com o objetivo de estimular mais áreas possíveis.

Como apontado por Pema (2015), as crianças com apraxia avançam com a ajuda de um fonoaudiólogo, mas ao se estabelecer um trabalho em conjunto com o professor dentro da sala de aula o desenvolvimento será ainda mais significativo. Junto aos profissionais, o apoio da família é fundamental para tornar o aprendizado eficaz, pois as intervenções devem ser feitas cotidianamente. Além disso, o fonoaudiólogo auxiliará a criança a desenvolver os movimentos fonoarticulatórios, e o professor trabalhará em sala para que ela seja capaz de relacionar os movimentos aos fonemas e grafemas. O método fonovisuoarticulatório, ou “método das boquinhas”, torna essa relação palpável para a criança, ao apresentá-la por meio



de imagens de uma boca concreta, que fala e ilustra os movimentos.

Dessa forma, a criança com apraxia da fala pode desenvolver com mais facilidade a consciência fonológica, tendo em vista o estímulo direto com o gesto articulatório, proporcionado no ensino por meio do método. Além disso, para Pema (2015), com a criança apráxica pode-se trabalhar com músicas e leituras rítmicas, para desenvolver a habilidade de ritmo adequado. Também a prática do professor em fornecer dicas ao longo da aula que possibilitem o próprio aluno identificar seu erro é primordial para sua autoconsciência das ações praticadas e planejadas.

## **Considerações finais**

Durante a realização da pesquisa buscou-se elucidar a apraxia como transtorno da linguagem e o processo da alfabetização de uma criança apráxica, que, por decorrência das dificuldades, necessita de uma metodologia adequada para atender as suas particularidades em um processo tão importante para a sua formação.

Para algumas crianças com apraxia, pode haver dificuldades no processo de aquisição da escrita e da leitura quando não há um trabalho de consciência fonológica. Por meio da pesquisa buscou-se realizar um breve levantamento dos métodos de alfabetização para a compreensão de suas contribuições, dentre eles se destacou a contribuição do método fonovisuoarticulatório (“método das boquinhas”) como ferramenta para a alfabetização das crianças apráxicas.

Por meio dos autores analisados e seus estudos, ficou evidente que o método fonovisuoarticulatório apresenta um bom resultado, pois em sua aplicação são trabalhadas várias habilidades, como a fonológica, a visual e a articulatória, as quais são essenciais para o desenvolvimento da alfabetização, principalmente do apráxico, por se tratar de uma repetição reflexiva e concreta para a percepção dos grafemas e fonemas.

É importante destacar que a falta de informação sobre essa temática limita a ação docente dentro da sala de aula quando o professor precisa alfabetizar uma criança apráxica, assim como foi desafiador encontrar estudos sobre a apraxia na alfabetização, principalmente estudos nacionais. Logo, tornou-se necessário fazer o levantamento das contribuições dos autores analisados, mesmo que suas pesquisas não focalizassem a apraxia na alfabetização, para posteriormente fazer a junção entre os estudos e desenvolver a presente pesquisa sobre alfabetização.

A apraxia ainda é uma temática pouco conhecida, em decorrência, pouco se encontra de pesquisas na área da educação. Por isso, a importância da continuidade do estudo e da pesquisa, principalmente a quantitativa, para poder melhor avaliar e analisar o método fonovisuoarticulatório como eficiente no processo de alfabetização de alunos com a apraxia.

## Referências

American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). **Apraxia da fala na infância [Relatório Técnico]**, 2007. Disponível em: <https://www.asha.org/policy/TR2007-00278/#sec1.1.1>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BORDIN Sonia Maria Sellin; NAVARRO, Paloma Rocha; SILVA, Priscila Mara Ventura Amorim. Apraxia de fala na infância: para além das questões fonéticas e fonológicas. **Distúrbios da comunicação**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-489, set. 2018.

CATRINI, Melissa. Apraxia: A complexa relação entre corpo e linguagem. 2011. 125 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

CATRINI, Melissa; LIER-DEVITTO, Maria Francisca. Apraxia de fala e atraso de linguagem: a complexidade do diagnóstico e tratamento em quadros sintomáticos de crianças. **CoDAS** [online], v. 31, n. 5, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/Wg6szcLY4cCmHnbSgmVCyby/?lang=pt#>. Acesso em: 13 ago. 2022.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. Construtivismo, psicologia e educação. In: CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. **A desconstrução do construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2014. p. 15-43. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/hf4w9/pdf/chakur-9788568334485.pdf>. Acesso em: 08 set. 2022.

FEDOSSE, E. Da relação linguagem e praxia: estudo neurolinguístico de um caso de afasia. 2000. 153 f. (Dissertação de Mestrado em Linguagem/Área de Neurolinguística) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2000.

FERNANDES, Arlete Modesto Macedo. et al. O construtivismo na educação. **ID on line Revista multidisciplinar e de psicologia**, [S.l.], v. 12, n. 40, p. 138- 150, 2018. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1049/1514>. Acesso em: 08 set. 2022.

FREITAS, Vinícius Adriano de. **Construtivismo e teoria histórico-cultural: implicações no processo de aprendizagem inicial da língua escrita em crianças pequenas**. 2018. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em métodos e técnicas de ensino). Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/21142/1/construtivismo-teoriahistoricocultural.pdf>. Acesso em: 08 set. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JARDINI, Renata Savastano Ribeiro. **Fonema ou gesto articulatorio: quem, de fato, alfabetiza?**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 839-854, abr./jun., 2018.

JARDINI, Renata Savastano Ribeiro; SOUZA, Patrícia Thimóteo. Alfabetização e reabilitação dos distúrbios de leitura/escrita por metodologia fono-visuo-articulatória. **Pró-fono Revista de atualização Científica**, Barueri, v. 18, n.1, p. 69-78, jan./abr. 2006.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 235-155..

MORTATTI, Maria do Rosário. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: \_\_\_\_\_. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Editora UNESP Digital, 2019, cap. 2, p. 27-47.

NEVES, Tayse dos Reis. **Alfabetização: o método fonovisuoarticulatório (método das boquinhas) e o desenvolvimento da aprendizagem**. 2018. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do estado do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <https://metododasboquinhas.com.br/wp-content/uploads/2020/02/TCC-com-Boquinhas-Tayse-Belem-PA.pdf>. Acesso em: 29 set. 2022.

PAGLIARIN, Karina Carlesso et al. Performance in the accuracy task in children with Childhood Apraxia of Speech after an integrated intervention of literacy and motor skills. **CoDAS** [online], v. 34, n. 2, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/jzgCXJFXDDzHQvK5Kqg6KwR/?lang=en#>. Acesso em: 12 ago. 2022.

PEMA, W. T. Childhood Apraxia of Speech (Cas)-Overview And Teaching Strategies. **European Journal of Special Education Research**, v. 1, n. 1, p. 46-58, 2015. Disponível em: <https://oapub.org/edu/index.php/ejse/article/view/15> Acesso em: 12 ago. 2022.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2021

SOUZA, T. N. U.; PAYÃO, L. M. C.; COSTA, R. C. C. Apraxia da fala na infância em foco: perspectivas teóricas e tendências atuais. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**. V. 21, n. 1, p. 75-80, 2009.

SOUZA, Thaís Nobre Uchôa; PAYÃO, Luzia Miscow da Cruz. Apraxia da fala adquirida e desenvolvimental: semelhanças e diferenças. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 193- 202, jun. 2008.

TERÃO, Mayumi Yabe. **Contribuições do Método das Boquinhas para o processo de alfabetização**. Orientador: Maria Angélica Olivo Lucas Francisco. PDE do Instituto de Educação de Maringá/PR, 2012.

# MENSAGENS PRESIDENCIAIS SOBRE A PRÉ-ESCOLA (1975-1985)

*Ana Keli Moletta*

## 1. Introdução

A década de 1970 e meados de 1980, no Brasil, foi um período marcado por diferentes formas de opressão, cerceamento da liberdade de expressão, inexistência de direitos fundamentais e de garantias constitucionais. Período caracterizado também pela crescente participação feminina no mercado de trabalho brasileiro, como pode ser observado pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). As informações disponíveis apontam que, no ano de 1976, das 11,4 milhões de mulheres, 28,8% se constituíam enquanto população economicamente ativa, incluindo-se nesta estatística as empregadas ou as que estavam à procura de trabalho. No ano de 1985, esse número somava 33,5% de mulheres economicamente ativas (CARLOS CHAGAS, 2008).

Essa crescente participação da mulher no mundo do trabalho extra domiciliar, unida à complexificação da vida social, bem como o aumento e a difusão do conhecimento científico em diferentes áreas do conhecimento, fez com que a mulher, a criança e a infância se tornassem pautas de diferentes movimentos sociais, entidades de assistência, igrejas, organizações de classe, técnicos e profissionais do setor público e privado, entre outros (ROSEMBERG, 2008).

Com isso, o debate sobre a creche e a pré-escola, no período, ganhava contornos mais sólidos, como podemos observar pelo fragmento do ano de 1986, quando Maria Machado Malta Campos, no Simpósio sobre Pré-Escola realizado em Goiânia, chamou a atenção da comunidade científica para a questão do direito das crianças à creche e pré-escola “[...] entendo a oferta de creches e pré-escolas públicas não só como uma resposta ao direito da mulher [...] mas também como uma exigência relativa ao direito das crianças à educação” (CAMPOS, 1986, p. 59). Contudo, no Brasil, frequentar a educação infantil passou a ser um direito de todas as crianças somente a partir da Constituição Federal de 1988.

Diante do exposto e como forma de compreendermos um pouco dos caminhos e descaminhos da educação das crianças de 4 a 6 anos em nosso país, nos propomos, neste capítulo, apresentar os discursos presidenciais sobre

---

28 Período do regime militar no Brasil, que teve duração de 21 anos (1964-1985).

a educação pré-escolar, entre os anos de 1975 e 1985, enviados ao Congresso Nacional por ocasião da abertura das sessões legislativas, no início de cada ano.

## **2. Discurso institucional e a pré-escola**

A análise da legislação brasileira até a década de 1970 sinaliza uma quase ausência de preocupação com a educação da criança menor de 7 anos. Embora a educação pré-primária figure em alguns documentos legais, não há compromissos, garantias, tampouco responsabilidades.

Em nossa história legal, a primeira vez que esse nível educacional foi mencionado, mesmo sem garantias obrigatórias, foi na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, primeira a estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em todos os níveis do ensino, do pré-primário ao superior. Segundo o art. 23, a educação pré-primária destinava-se aos menores de 7 anos e seria ministrada em escolas maternas ou jardins de infância. A lei determinava ainda, no art. 24, que as empresas que tivessem a seus serviços mães com menores de 7 anos seriam estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961).

Dez anos após a referida lei, mais precisamente em 11 de agosto de 1971, fixou-se a Lei nº 5.692, sobre as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Com relação ao ensino pré-primário, não houve alterações no estipulado na Lei nº 4.024/1961, logo nenhuma garantia de obrigatoriedade, definindo apenas que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes (art. 19) e, ainda, que os sistemas de ensino estimulariam as empresas que tivessem em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o poder público, educação que precedesse ao ensino de 1º grau (art. 61) (BRASIL, 1971).

Embora a lei faça referência às crianças menores de 7 anos, observa-se que os verbos utilizados no art. 19, “velar”, e no art. 61, “estimular”, isentam o Estado de responsabilidades e apenas reforçam uma história de descompromisso com a educação dessa faixa etária. A respeito desta lei, Didonet (1992) sinaliza que, na época, o Conselho Federal de Educação propôs a criação de uma lei específica sobre a educação pré-escolar, que não foi operacionalizada.

Tomando como referência as mensagens presidenciais enviadas ao Congresso Nacional por ocasião da abertura das sessões legislativas no início de cada ano, constatamos que a primeira referência à educação pré-escolar figura no ano de 1975. No documento, o presidente Ernesto Beckmann Geisel informa que, no ano anterior (1974), o Ministério da Educação e Cultura (MEC) empenhou-se em estabelecer uma Política Nacional para a Educação Pré-Escolar,

cujo foco era, prioritariamente, o aluno mais carente. Segundo a mensagem de 1975,

[...] entendida a educação pré-escolar não apenas como uma fase preparatória, mas como um intenso dinamismo biopsicossocial, de grande repercussão no desenvolvimento ulterior, vêm-se processando estudos que conduzam a uma ação flexível, multidisciplinar, promovendo-se a integração de organismos e instituições públicas e particulares. Levantamentos estão sendo feitos nos Estados, colhendo-se as reais possibilidades das Secretarias de Educação para o adequado atendimento e estabelecimento de diretrizes (BRASIL, 1987, p. 437).

A respeito da política mencionada, encontramos, no ano de 1974, no interior da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, a criação de um Serviço de Educação Pré-Escolar, que foi elevado à Coordenação de Educação Pré-Escolar (Coepre), atual Coordenação-Geral de Educação Infantil (Coedi), no ano de 1975, cujo objetivo era incentivar as Secretarias de Educação a criarem suas coordenações voltadas ao pré-escolar. A referida Coordenação lançou, no ano de 1975, dois documentos: o primeiro foi o *Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar*, que apresenta uma descrição sucinta da realidade da educação pré-escolar do Brasil, no período, com indicativo de posterior aprofundamento, à medida que os sistemas de ensino fizessem seus diagnósticos. O segundo documento é *Educação pré-escolar: uma nova perspectiva nacional*, o qual anuncia um novo programa do Ministério da Educação e Cultura para a faixa etária de 4 a 6 anos de idade.

De acordo com o MEC, a motivação para o lançamento dessa Política foi, em primeiro lugar, o fato de que “todo documento diagnóstico é a concretização de um processo de constante atualização e revisão”, e o segundo “é que parece ter surgido o *grande momento* da Educação Pré-Escolar no Brasil. Não podemos esperar pela perfeição, sob risco de perdermos a hora” (BRASIL, 1975a, grifo nosso).

Constatamos, no ano de 1976, uma nova mensagem presidencial referente à educação pré-escolar. Nesta, o presidente general Ernesto Geisel informou o diagnóstico da educação pré-escolar do período, disponibilizada no documento *Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar*, e, ainda, a atenção especial dispensada pelo governo a esse nível, representada pela ampliação de 20% da oferta de vagas. Nas palavras do presidente:

Um grupo de especialistas do Ministério da Educação e Cultura procedeu, em 1975, ao diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil, fixando diretrizes para a implementação de projetos nos próximos quatro anos. Este segmento educacional vem merecendo especial atenção do Governo que, concomitantemente aos estudos preparatórios, tomou medidas para assegurar o atendimento ao maior número possível de crianças, para o que prestou assistência técnica com vistas ao planejamento da educação pré-escolar e à implantação da infra-estrutura necessária. (BRASIL,



1987, p. 446).

Para a realização dessa proposição, o MEC lançou, no ano de 1976, o II Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) para o quinquênio 1975/1979. Cabe destacar que este plano fazia parte do Planejamento Setorial da Educação, articulado ao Plano Nacional de Desenvolvimento, que se constituiu por três planos ao longo do período da ditadura militar no Brasil. O I Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) para o período de 1972 a 1974, o II PSEC, de 1975 a 1979, e o III PSEC de 1980 a 1985.

De acordo com Ângelo Ricardo de Souza e Taís Moura Tavares (2014), a ideia de articular o Planejamento Educacional com o Plano Nacional de Desenvolvimento foi previamente arquitetada, uma vez que não havia qualquer diálogo com a sociedade ou, mesmo, com os educadores sobre os problemas educacionais do país. O planejamento se configurava enquanto uma operação técnica, feita por administradores e economistas, além disso, o estava vinculado estritamente à política de governo, cujo foco era economicista, sem maiores reflexões sobre as causas e consequências dos problemas educacionais.

De acordo com o documento, seu objetivo era integrar os diferentes sistemas de ensino do país, da pré-escola à pós-graduação, de modo a dar força, coesão e unidade ao conjunto das atividades voltadas para a educação do homem brasileiro. Seus objetivos em relação à educação pré-escolar podem ser sintetizados da seguinte maneira: 1. o desenvolvimento de um processo progressivo de atendimento à população das zonas urbanas marginais, na faixa etária de 4 a 6 anos, de modo a assegurar maior adaptação sociopedagógica do educando ao ensino regular; 2. a promoção de uma ação integrada do setor educacional com os demais, das atividades social e econômica, objetivando proporcionar meios que garantissem um equilibrado desenvolvimento biopsicológico e social dos educandos; e 3. a ampliação da rede escolar por meio de construção ou aproveitamento dos espaços físicos existentes na comunidade (BRASIL, 1976). Partindo dos objetivos, as metas do MEC para a educação pré-escolar eram:

1. Realizar o diagnóstico da educação pré-escolar no país, tendo em vista a formulação de um plano nacional.
2. Apoiar financeira e tecnicamente a realização de pesquisas na área de currículo, material docente, formação de pessoal e espaços físicos para a educação pré-escolar, e divulgar seus resultados.
3. Incentivar e assegurar o financiamento adequado de experiências para definição e operacionalização de novas formas de atendimento pré-escolar, em articulação com os demais serviços dos setores econômico e social.
4. Promover a criação de mecanismos administrativos de coordenação e execução a nível estadual.
5. Realizar cursos, seminários e encontros para treinamento de recursos humanos (BRASIL, 1976, p. 39).

No ano de 1977, há uma nova mensagem presidencial a respeito da educação pré-escolar daquele período, na qual o presidente Ernesto Geisel informou a continuidade no trabalho que estava desenvolvendo e anunciou o investimento de 10% em relação ao ano de 1975. Tendo em vista que:

Através do diagnóstico nacional, observou-se que 60% das crianças matriculadas no pré-escolar são carentes econômica e socialmente; em vista disso foram reforçadas, através de encontros e simpósios em nível federal, as ações desenvolvidas por outros órgãos setoriais, tais como os de saúde, alimentação e serviço social. A experiência, bem sucedida, repercutiu em diversas secretarias estaduais de educação, que passaram a montar esquemas similares de trabalho (BRASIL, 1987, p. 456).

Ainda no ano de 1977, o MEC lançou uma coleção composta pelos seguintes documentos: *Atendimento ao pré-escolar* (volume 1 e 2), com anúncio de um terceiro documento, *Envolvimento comunitário*, o qual nunca foi publicado. Essa coleção, de acordo com Alessandra Arce (2001), foi a primeira a ser dedicada ao professor da educação pré-escolar, e possuía duas finalidades distintas: auxiliar os educadores em suas atividades diárias e servir de apoio nos cursos e treinamento de pessoal. Ainda para Arce (2001), treinar era a palavra-chave desses documentos, ou seja, eles não possuíam qualquer preocupação em trazer teorias ao profissional que trabalhava com a pré-escola, podendo classificá-los apenas como manuais, ou seja, receituários para o educador conduzir seu trabalho. Na contramão, a mensagem presidencial do ano de 1978 enaltece a linha estabelecida pelo Programa, com destaque ao material didático (coletânea) e ao treinamento de recursos humanos realizado pelo Departamento de Ensino Fundamental do MEC:

A atividade de apoio supletivo ao programa de educação pré-escolar em 22 Unidades da Federação, exercida pelo Departamento de Ensino Fundamental - DEF, traduziu-se, sobretudo, na ampliação da rede escolar, na aquisição de material didático e equipamentos e no treinamento de recursos humanos; disso resultaram a criação de 18,5 mil novas vagas e a melhoria das condições de atendimento prestado a 45 mil crianças, em 1978 (BRASIL, 1987, p. 475).

Dando sequência a essa política, no ano de 1980, o MEC dispôs de um novo Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, que nortearia o trabalho do setor educacional durante os cinco anos seguintes (1980-1985), configurando-se como as novas Diretrizes Educacionais do período. Para Fávero, Horta e Frigotto (1992), o plano assumiu uma postura distinta dos anteriores, apostou decididamente na contribuição da educação para diminuir as desigualdades sociais e assumiu enfaticamente o planejamento participativo, descentralizado e até regionalizado.

Nesse plano, são apresentadas quatro linhas prioritárias de ação nacional: a) educação no meio rural; b) educação nas periferias urbanas; c) desenvolvimento cultural; e d) valorização dos recursos humanos. Na linha programática da educação nas periferias, faz-se referência ao pré-escolar, esclarecendo sua relevância e impacto às crianças e suas famílias. “A educação pré-escolar é relevante, tanto pelo seu impacto pedagógico quanto pela possibilidade de influenciar as condições de nutrição, de saúde e de higiene das crianças e das famílias” (BRASIL, 1980, p. 16), pois, para o MEC, era nos primeiros anos da criança que se decidiam, em grande parte, as potencialidades da personalidade humana.

Além das linhas prioritárias citadas, havia também as linhas complementares de ação, o que, de acordo com o MEC, se mostrava necessário para conduzir e estimular a que, em nível estadual e local, se tomassem decisões e se determinassem as estratégias mais adequadas. Entre essas linhas, estava a pré-escola, com as seguintes estratégias:

Integrar as ações educativo-culturais com outras iniciativas de política social voltadas para o menor, notadamente as de saúde, saneamento e nutrição, de melhoria das condições habitacionais e de organização social; Mobilizar os meios comunitários e os recursos locais, potencializando a educação familiar pelo envolvimento de todos os seus membros em processos educativos comuns, sem discriminação de idade; Enfatizar a adoção de inovações metodológicas que permitam desformalizar os processos educativos prévios à escolarização, integrando-os ao desenvolvimento cultural das populações envolvidas (BRASIL, 1980, p. 20).

Embora a pré-escola figure nesse documento, o que se pode observar é a ênfase na participação e descentralização, “desformalizar” (ausência de formalidade, sem burocracias), a modernização da pré-escola. Para Campos (1980), essa aparente solução existia apenas nos planos e discursos oficiais, já que a maioria da população continuava a não ter acesso a nenhum tipo de atendimento pré-escolar:

[...] agora não é mais apenas as necessidades da mãe que está sendo esquecida, mas também a necessidade da criança de 0 a 6 anos, já que a pré-escola é concebida somente em função de uma previsão de fracasso que se dá fora dela (CAMPOS, 1980, p. 3).

Como podemos observar, o real interesse do Estado estava em descentralizar as ações governamentais e dividir a responsabilidade. Cabe destacar que esse é, por excelência, um espaço de poder com suas próprias leis, seu próprio *nomos*, e que tem em si o princípio e a regra de seu funcionamento. Ou seja, é um universo no qual operam critérios muitas vezes não compatíveis com o microcosmo vizinho.

Em 1981, o Ministério da Educação e Cultura, por meio da Coordenadoria

de Educação Pré-Escolar, dispôs de um Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, no qual a pré-escola foi apresentada como a primeira fase da educação e a criança como um sujeito de direitos, com uma educação própria, uma finalidade em si mesma, um conteúdo próprio e uma função insubstituível. De acordo com o MEC, as razões que o levaram a definir a pré-escola, enquanto política pública, foram:

A importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento do indivíduo; As precárias condições de vida e desenvolvimento da maior parte da população infantil brasileira; As consequências negativas dessas privações sobre a vida e o desenvolvimento das crianças, especialmente quando ocorrem nos primeiros anos de vida; A possibilidade real de diminuir os efeitos dos problemas que afetam as crianças em idade pré-escolar, mediante a oferta de condições que lhes permitam realizar suas potencialidades, crescer e desenvolver-se harmonicamente (BRASIL, 1981, p. 5-6).

Para a realização desse intento, o MEC postulou a necessidade de descentralizar a pré-escola, tendo em vista que os municípios é que possuíam maior capacidade para conduzir tal programa. Primeiro, pelo conhecimento das distintas realidades locais; segundo, pela necessária vinculação dos conteúdos educativos com as situações vividas pela criança em sua comunidade; e, ainda, pela rapidez que poderia ser imprimida a expansão das metas. Para o MEC, competiria atuar de forma supletiva em relação aos sistemas de ensino por meio da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus (SEPS), Secretaria de Desenvolvimento Educacional (SED), Coordenação de Educação Pré-Escolar (Coepre) e do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

A expectativa era atender 500 mil crianças por ano. A esta, acrescentava-se a atuação do Mobral com expectativa de atender, até o ano de 1985, 50% da população incluída na faixa etária de 4 a 6 anos. Isso porque o programa tinha duas frentes de ação: a primeira do próprio MEC, por meio da Coepre, que repassaria recursos e assistência técnica aos estados; a segunda pelo Mobral, que atuaria com as crianças provenientes das camadas populares de baixa renda.

O propósito do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar somente apareceu na mensagem presidencial do ano de 1982, como pode-se observar pelo fragmento a seguir:

Início da implantação do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, atendendo crianças de 4 a 6 anos provenientes de famílias de baixa renda, o programa foi desenvolvido de forma inter-setorial, abrangendo ações educacionais, de nutrição e de saúde, com participação das famílias e da comunidade. Com aplicação de Cr\$ 748 milhões, sendo Cr\$ 687 milhões no MOBREAL e Cr\$ 61 milhões nas Sec. de Ensino de 1º e 2º graus, foram beneficiadas 400 mil crianças em 1981. (BRASIL, 1987, p. 497).

Sobre o Programa, a mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente João Baptista de Oliveira Figueiredo, no ano de 1984, esclarece:

O programa de educação pré-escolar criou, em 1983, 6 mil novas vagas e atendeu 1 milhão 585 mil crianças, mediante processo não-formal, com o concurso da cultura regional e da ação comunitária. A Fundação Mobral atendeu aproximadamente 580 mil crianças na faixa etária de 4 a 6 anos provenientes de famílias de baixa renda das periferias urbanas, numa ação inter-setorial, abrangendo as áreas da educação, saúde e nutrição, representando investimento da ordem de Cr\$ 5.825 bilhões. (BRASIL, 1987, p. 508-509).

No ano de 1985, com o desfecho da Ditadura Militar, tinha-se o prenúncio de algumas mudanças educacionais no Brasil. Com relação às crianças menores de 7 anos, o Comunicado de 7 de abril de 1986, do presidente da Nova República, José Sarney, aos seus ministros, era promissor: “Aos Senhores Ministros: Prestigiar todo o programa que ajude a criança. O Brasil começa na criança. Na Nova República, todo poder à criança!” (O GLOBO, 1985).

Para essa proposição, o presidente instituiu a Portaria Interministerial nº 449, de setembro de 1986, integrada por representantes dos Ministérios da Educação, Justiça, Previdência e Assistência Social, Saúde, Trabalho e Planejamento, e definiu uma Comissão Nacional Criança e Constituinte, com vistas a promover um processo de mobilização junto aos constituintes e a opinião pública, sobre os direitos da criança. Essa Comissão promoveu debates, eventos e encontros em diversos estados, com ampla divulgação pelos meios de comunicação. Entre esses eventos, destacamos a visita de mais de 500 crianças ao auditório Petrônio Portela, no Congresso Nacional, no dia 31 de março de 1987, cuja pretensão era sensibilizar os parlamentares para a discussão do menor na sociedade brasileira.

Sobre a manifestação, o Jornal de Brasília, de 01 de abril de 1987, traz a seguinte matéria: *Crianças vão ao Congresso apresentar suas propostas*. De acordo com o excerto, à medida que os grupos de crianças entravam no auditório, empurrando carrinhos de folhas com assinaturas, crescia a emoção das pessoas e parlamentares que lá se encontravam. As folhas com assinaturas a que se refere a matéria, dizem respeito ao abaixo-assinado que a Comissão enviou aos os estados, em prol e defesa dos direitos da criança na nova Constituição. Ao todo, foram colhidas 1 milhão e 200 mil assinaturas que fazem parte da Emenda Popular PE00001-6. De acordo com o documento:

Temos a honra de passar às mãos de Vossa Excelência essas assinaturas, que dizem muito mais do que um nome: dizem compromisso de quem assina, dizem atitudes de crianças, jovens e adultos, dizem alerta para a sociedade, dizem exigência e confiança nos Constituintes (BRASIL, 1988, p. 7).

Tudo indicava que seria o momento tão aguardado para as crianças de

4 a 6 anos, não fosse pelo fato de que este é um espaço de disputas, conflitos e interesses que inevitavelmente precisa se ajustar à realidade e corresponder às demandas de outros contextos que possuem suas próprias lutas e necessidades. Embora o projeto apresentasse um expressivo número de assinaturas, ele foi arquivado por apresentar incongruências, tais como assinaturas de crianças, despreocupação com o nome completo, endereços e dados eleitorais do signatário, além de não possuir o número mínimo de assinaturas válidas, 30 mil eleitores.

Mesmo com todas as dificuldades derivadas do contexto político e social que permearam sua elaboração, a Constituição Federal foi aprovada em 22 de setembro de 1988 e promulgada em 5 de outubro de 1988. Para Vieira e Farias (2007), embora quando de sua aprovação os educadores tenham reconhecido poucos avanços no texto, este assegura algumas conquistas significativas defendidas pela categoria.

A Constituição Federal de 1988 é a primeira legislação a colocar a criança de 0 a 6 anos como sujeitos de direitos e não mais como objeto de tutela. Ela traz a preocupação com a instituição creche e pré-escola como direito dos trabalhadores homens e mulheres, urbanos e rurais. Contempla a educação infantil não mais sob o signo do amparo, do cuidado do Estado, mas sob a figura do dever do Estado, “[...] inaugurou um Direito, impôs ao Estado um Dever, traduzindo algo que a sociedade havia posto [...]” (CURY, 1998, p. 11). Ainda com Cury (1998), a CF/88 não é uma panaceia para todos os males, o que ela fez foi incorporar algo que estava presente no movimento da sociedade e que advinha do esclarecimento e da importância que já se atribuía à Educação Infantil. Para Cerisara (1999), essa lei constitui um marco no longo caminho a ser percorrido na busca de uma possível definição do caráter que as instituições de educação infantil devem assumir. Frase com um forte peso ainda no ano de 2022.

Consideramos que resgatar a história da pré-escola a partir das mensagens presidenciais nos permite compreender as tensões que refletem e reverberam as condições econômicas e sociais do nosso país. Em linhas gerais, as lutas pelos direitos sociais, pelo “direito a ter direitos”, desnudam a problemática de poder nos jogos decisórios das políticas sociais e educacionais brasileiras, exercício que não se resume ao Estado, mas está disseminado em múltiplas instituições e em diferentes modalidades. É importante destacar que a trajetória aqui apresentada é apenas uma entre as possíveis formas de se abordar o tema analisado.

## Referências

- ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jun. 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer di-



zer. 2. ed. São Paulo: USP, 1998.

BOURDIEU, Pierre. O campo político. Tradução de André Villalobos. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 5, p. 193-216, jan./jul. 2011.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, exceto os artigos 6º a 9º. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961, p. 11.429. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=4024&ano=1961&ato=339o3YU5keVRVT7a7>. Acesso em: 2 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1. e 2 graus, e da outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVT190>. Acesso em: 2 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Departamento de Ensino Fundamental. Coordenadoria de Educação Pré-Escolar. **Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil**. Brasília: MEC, 1975a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Departamento de Ensino Fundamental. Coordenadoria de Educação Pré-escolar. **Educação pré-escolar: uma nova perspectiva Nacional**. Brasília: MEC, 1975b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria Geral. **II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975/1979)**. Brasília: MEC, 1976.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Departamento de Ensino Fundamental. **Coordenação da Educação Pré-Escolar**. Coleção atendimento ao pré-escolar: educação e psicologia. 1. ed. v. 1. Brasília: MEC, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Pré-Escolar. **Coleção atendimento ao pré-escolar: educação e psicologia**. 2. ed. v. 1. Brasília: ME, 1979a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. **Legislação e normas da educação pré-escolar**. Brasília: MEC, 1979b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria Geral. **III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985)**. Brasília: MEC 1980.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria geral. Comissão de Coordenação Geral. **Programa Nacional de Educação Pré-Escolar**. Brasília: MEC, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria n. 449, de 18 de setembro de 1986**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/3594807/pg-21-secao-2-diario-oficial-da-uniao-dou-de-30-09-1986>. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. Secretaria de Desenvolvimento Educacional. Coordenação de educação

pré-escolar. **Plano de Ação de 1986**: Coepre. Brasília: MEC, 1986.

BRASIL. Emenda PE00001-6 – **Comissão Nacional Criança e Constituinte**. Brasília: 1987. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/constituicao20anos/DocumentosAvulsos/vol-258.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. **A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)**. Brasília: INEP, 1987. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001499.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

CAMPOS, Maria Machado Malta. A Constituinte e a educação da criança de 0 a 6 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 59, p. 57-65, 1986.

CAMPOS, Maria Machado Malta. **Considerações sobre a creche e a pré-escola no Brasil**. 1980. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/educacaoInfancia/EducacaoInfancia.downloadArtigo.mtw?id=308>. Acesso em: 25 jun. 2021.

DIDONET, Vital. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental Coordenação de Educação Pré-Escolar. **Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil**. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1975.

DIDONET, Vital. A educação da criança menor de 7 anos e a constituinte. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 30, abr./jun. 1986.

DIDONET, Vital. Balanço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90. **Em aberto**, Brasília, ano 10, n. 50-51, abr./set. 1992.

FÁVERO, Osmar; HORTA, José Silverio Baia; FRIGOTTO, Gaudêncio. Políticas educacionais no Brasil: desafios e propostas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 83, p. 5-14, nov. 1992.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Mulheres no mercado de trabalho: grandes números. In: **Banco de dados sobre o trabalho das mulheres - trabalho feminino**: séries históricas, 1998. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/bd-mulheres/serie1.php?area=series>. Acesso em: 2 maio 2022.

JORNAL DE BRASÍLIA. Brasília: Jornal de Brasília Notícias Digitais Ltda, 01 abr. 1987. Disponível em: <https://jornaldebrasil.com.br/>. Acesso em: 2 maio 2022.

PRADO, Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves. **História da política de educação pré-escolar no Brasil de 1964 a 1993**: entre o texto e o discurso. 2017. 325f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988**. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil>.

org.br/PDF/Crian%C3%A7as%20e%20Adolescentes%20-%20F%C3%BA-  
via%20Rosemberg.pdf. Acesso em: 25 mar. 2022.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; TAVARES, Taís Moura. A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, v. 30, n. 2, p. 269-285, maio/ago. 2014.

VIEIRA, Sofia L.; FARIAS, Isabel Maria S. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Liber Livro, 2007.

# PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS INOVADORAS: A ABORDAGEM DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGENS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

*Elisângela Moreira*

*Fábio Antônio Gabriel*

*Patrícia Cristina Formaggi Cavaleiro Navi*

## **Introdução**

É possível afirmarmos que, nos últimos anos, há uma urgência para novas metodologias de ensino e para novas reflexões para a formação continuada de professores. Segundo Sacristán (1995, p. 74), “[...] o professor não é técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e sua experiência para se desenvolver em contextos práticos preexistentes”. Daí a importância de um profissional que demonstre competências propriamente requeridas, tendo em vista a valorização de uma construção inicial que deslumbre a prática efetiva.

Em tempos mais remotos, os métodos tradicionais que favoreciam a “transmissão” de informação pelos docentes podiam até fazer algum sentido de ser, pois ter acesso à informação não era tarefa fácil. Com o surgimento de novas tecnologias e com a Internet, tornou-se possível aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com pessoas diferentes, reconfigurando a função docente no ambiente escolar (MORÁN, 2015a).

A instituição escolar, diante da sua grande contribuição na formação do cidadão em um mundo digital, vê-se impelida também a atualizar os recursos e as didáticas de ensino, tendo em vista as prerrogativas expostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre a importância de despertar o protagonismo dos jovens no processo da aprendizagem dos conteúdos escolares. Nesse sentido, durante a pandemia da covid-19, os professores necessitaram se reinventar para poder utilizar os recursos tecnológicos para a aprendizagem dos alunos. Isso motivou os professores a buscarem a inovação dos seus métodos de ensino de forma que os conteúdos se tornassem atrativos para os estudantes. A partir disso, na seção que segue, expomos as possibilidades das metodologias ativas; na sequência, abordamos a questão da fundamentação pedagógica para

pensarmos as metodologias ativas; por fim, dissertamos sobre a formação dos professores para atuar no contexto dessas metodologias.

## **Possibilidades metodológicas no processo da utilização das metodologias ativas**

Antes de debatermos sobre a relevância das metodologias ativas, é importante que as conheçamos para podermos escolher as mais apropriadas para a nossa prática didática. Nessa acepção, apresentamos, a seguir, algumas possibilidades de metodologias ativas, a saber: Estudo de caso; Atividades baseadas em projetos; Aprendizagens baseadas em problemas; Sala de aula invertida; Ensino híbrido; Rotação por estação; e Gamificação da aprendizagem.

A metodologia denominada “Estudo de caso” (*Case study*) é bastante comum em cursos de Direito, de Administração, de Medicina, entre outros. O aluno é levado à análise de problemas e à tomada de decisões, e “[...] o caso pode ser real, fictício ou adaptado da realidade” (ABREU; MASETTO, 1985, p. 69). Essa metodologia pode ser empregada nos diferentes componentes curriculares, pois traz uma motivação a mais aos educandos, além de proporcionar uma preparação para um mundo em frequente transformação. Ela também possibilita o desenvolvimento de habilidades e auxilia em uma permanente colaboração entre os educandos.

No Estudo de caso, os alunos empregam conceitos já estudados em suas análises e nas suas conclusões em relação ao caso. O Estudo de caso pode ser utilizado antes de um estudo teórico de um tema, com a finalidade de estimular os alunos ao estudo. O “processo do incidente” é uma variação do Estudo de caso. Extraímos sua caracterização de Gil (1990, p. 84):

O professor apresenta à classe uma ocorrência ou incidente de forma resumida, sem oferecer maiores detalhes. A seguir, coloca-se à disposição dos alunos para fornecer-lhes os esclarecimentos que desejarem. Finda a sessão de perguntas, a classe é subdividida em pequenos grupos e os alunos passam a estudar a situação, em busca de explicações ou soluções.

Os grupos expõem as conclusões para a classe, as quais são colocadas no quadro de giz e, por último, são debatidas por toda a turma. Essa técnica serve para alertar os alunos sobre a necessidade de um maior número de informações quando se quer analisar fatos não presenciados. Ademais, requer mais preparo do professor e, também, materiais relacionados ao estudo (GIL, 1990).

Após a utilização do processo do incidente, os alunos podem ser orientados a preparar situações para desenvolvê-las em sala com seus colegas, sob a supervisão e a mediação do professor. Desse modo, a criatividade, a responsabilidade, a criticidade, a inovação, a colaboração, entre outros, são estimulados

e valorizados, podendo resultar no desenvolvimento de graus de envolvimento, de iniciativa, de autoconfiança – elementos importantes para a autonomia e o protagonismo do estudante.

Entre as possibilidades de metodologias ativas estão, também, as “Atividades baseadas em projetos”. Inspiradas no filósofo americano John Dewey, essa metodologia pode associar atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. De acordo com Bordenave e Pereira (1982, p. 233), “[...] o método de projetos tem como principal objetivo lutar contra a artificialidade da escola e aproximá-la o mais possível da realidade da vida”. O aluno “[...] busca informações, lê, conversa, anota dados, calcula, elabora gráficos, reúne o necessário e, por fim, converte tudo isso em ponto de partida para o exercício ou aplicação na vida” (BORDENAVE; PEREIRA, 1982, p. 233).

Além de ter uma dinâmica ativa que busca situações práticas do cotidiano do aluno, também é uma metodologia que promove a interdisciplinaridade e articula teoria e prática. De acordo com Dias (2020, p. 38), “[...] todo projeto sempre parte de um problema e tem como destaque um plano de ação para o enfrentamento da problemática em questão”. Para pensar em soluções práticas, o aluno deve, portanto, recorrer à teoria. Nesse caso, os conteúdos escolares transformam-se em meios para a resolução de um problema da vida e para a realização de um projeto. Os projetos “[...] são atividades que redundam na produção, pelos alunos, de um relatório final que sintetize dados originais (práticos ou teóricos), colhidos por eles, no decurso de experiências, inquéritos ou entrevistas com especialistas” (BORDENAVE; PEREIRA, 1982, p. 233).

Segundo Bordenave e Pereira (1982), o projeto passa por quatro fases distintas, a saber: 1) “a intenção”, que se refere à curiosidade e ao desejo de resolver uma situação concreta, já que o projeto nasce de situações vividas; 2) “a preparação”, que se refere ao estudo e busca meios necessários para a solução de um determinado problema do cotidiano, pois não bastam os conhecimentos já possuídos; 3) “a execução”, que se trata da aplicação dos meios de trabalho escolhidos, em que cada aluno busca, em uma fonte, as informações necessárias ao grupo; 4) “a apreciação”, que se refere à valorização da avaliação do trabalho realizado, em relação aos objetivos finais.

Outra possibilidade de metodologias ativas são as “Aprendizagens baseadas em problemas”, em inglês o *Problem-Based Learning* (PBL), que foi inicialmente introduzido no Brasil em currículos de Medicina, mas vem sendo experimentado, também, por outros cursos. As Aprendizagens baseadas em problemas desenvolvem-se com base na resolução de problemas propostos, com a finalidade de que o aluno estude e aprenda determinados conteúdos.

Conforme Ribeiro (2019, p. 13), o PBL é “[...] uma metodologia de



ensino-aprendizagem caracterizada pelo uso de problemas da vida real para estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e das habilidades de solução de problemas e a aquisição de conceitos fundamentais da área de conhecimento em questão”. Para o autor, considerando o PBL como uma metodologia de ensino-aprendizagem, ele determina a natureza e a quantidade de conhecimentos novos que podem ser processados, quando pautado no conhecimento prévio do aluno em relação ao novo assunto. Mesmo que haja a necessidade do conhecimento prévio, ainda não seria suficiente para entender ou memorizar novas informações. No PBL, essas informações são elaboradas ativamente por meio de discussões em grupo, antes ou depois de novos conteúdos serem aprendidos (RIBEIRO, 2019).

De acordo com Cruz (2020, p. 34), “[...] a Aprendizagem Baseada em Problemas [...] é um modelo de aprendizagem no qual problemas são apresentados para os alunos, a fim de que estes discutam, pesquisem e encontrem soluções para as situações apresentadas”. Segundo o autor, essa metodologia é considerada interessante por conta da fluidez do conhecimento e do acesso à informação nos dias atuais. Para ele, o PBL pode “[...] estimular a criatividade, lapidar as habilidades de pesquisa e treinar o trabalho em grupo, o engajamento dos alunos tende a ser elevado, pois [estes] conseguem claramente correlacionar a aula baseada em PBL às suas futuras vidas profissionais” (CRUZ, 2020, p. 34).

Em se tratando da “Sala de aula invertida” (em inglês, *Flipped classroom*), os alunos estudam os conteúdos em casa, ou onde preferirem. São disponibilizados em uma plataforma *online* vídeos, textos e um conjunto de atividades às quais os estudantes devem se dedicar antes de ir para a aula. O tempo em sala de aula é usado para que os temas sejam debatidos mais profundamente e, também, para a realização dos projetos do bimestre/semestre. Para Peixoto (2020, p. 11), “[...] a Sala de Aula Invertida é uma estratégia metodológica cujo objetivo é tornar a sala de aula mais atrativa para os estudantes da geração digital de maneira que possa auxiliá-los em ‘aprender a aprender’”.

Nessa metodologia ativa, invertemos a lógica tradicional de que o professor ensine antes na aula e o aluno tente aplicar depois em casa o que aprendeu em aula. Assim sendo, primeiro o aluno caminha sozinho (a partir de vídeos, de leituras, de atividades) e, depois, em sala de aula, ele desenvolve os conhecimentos que ainda precisa no contato com colegas e com a orientação do professor ou de professores mais experientes. Dessa maneira, concentra-se no ambiente virtual o que é informação básica e se deixa para a sala de aula as atividades mais criativas na supervisão do professor.

Conforme Peixoto (2020), a *Flipped Learning Network* – uma comunidade profissional na área de ensino-aprendizagem da Sala de aula invertida – tem como base quatro pilares:

- Ambiente de Aprendizagem Flexível; que possa se ajustar a diversas modalidades de ensino;
- Cultura de Aprendizagem; cujo processo seja centrado no estudante como principal agente da sua própria aprendizagem;
- Conteúdo Intencional; ligado à preocupação do professor em ajudar os estudantes a desenvolver conteúdos conceituais e procedimentais, e a escolha cuidadosa do que ensinar e quais recursos disponibilizar para maximizar as oportunidades de aprendizagem em sala de aula; e
- Professor Profissional; que reflete sobre sua prática, interage com seus colegas para otimizar seu desempenho em sala de aula e dê *feedback* relevante aos alunos de forma contínua durante o tempo da aula. (PEIXOTO, 2020, p. 11).

A Sala de aula invertida transforma o ambiente de sala de aula e proporciona ao estudante maior responsabilidade pela própria aprendizagem. Também consolida a interação aluno-aluno e aluno-professor, possibilitando que o professor conheça melhor seus alunos.

Outra metodologia ativa que podemos citar é o “Ensino híbrido” (em inglês, *Blended learning*), que se trata de um programa de educação formal no qual um aluno aprende, por um lado, por meio do ensino *online*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o modo e/ou o ritmo do estudo, e, por outro, em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013). Segundo Morán (2015a, p. 27):

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a modalidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo.

A educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. Essa mescla entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola, visto que o Ensino híbrido é a articulação de processos mais formais de ensino e de aprendizagem com os informais, de educação aberta e em rede (MORÁN, 2015a). Para isso, o currículo precisa ser mais flexível, para que se planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno.

Temos, também, como possibilidade de metodologias ativas a “Rotação por estação”. Christensen, Horn e Staker (2013 *apud* SILVA, 2020, p. 27) definem a Rotação por estação como “rotação de turmas ou rotação de classes”, e reconhecem o “[...] revezamento dos alunos dentro do ambiente de sala de aula”. Para os autores, os modelos de Rotação possibilitam ao professor realizar diferentes

adaptações conforme a realidade educacional de sua turma, mantendo as características do Ensino híbrido e visando o envolvimento dos alunos nas atividades.

Segunda Silva (2020, p. 27), “[...] a Rotação por Estações é uma ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem. Neste modelo é possível articular a Aprendizagem Significativa conceitual, atitudinal, procedimental, visando a formação para o mundo do trabalho”. Nesse modelo de metodologia, quando “[...] o aluno tem alguma dificuldade, o professor não apresenta solução para o problema, mas indica o caminho a percorrer para que o próprio aluno busque solução. Assim, o professor garante indivíduos bem-sucedidos nas aulas e na vida” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 84).

Para esses autores, na Rotação por estação, os estudantes são organizados em grupos, em que cada um realiza uma tarefa, de acordo com os objetivos propostos pelo professor para a aula planejada. As atividades podem variar, desenvolvendo diferentes habilidades, tais quais: escritas, leituras, vídeos, entre outras. “Um dos grupos estará envolvido com propostas on-line que, de certa forma, independem do acompanhamento direto do professor” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 55).

A metodologia da Rotação por estação permite observar a busca pela autonomia entre os estudantes, por uma maior possibilidade de concentração e de reflexão durante as atividades, mais interesse e envolvimento nos conteúdos trabalhados, bem como um melhor relacionamento entre os alunos, como amizade, empatia, cooperação, igualdade, entre outros.

Uma outra possibilidade de metodologia ativa que vem ganhando espaço no campo educacional é a “Gamificação da aprendizagem”, bastante utilizada no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Para entendermos o termo “Gamificação”, é imprescindível descrevê-lo com base em alguns autores. Para Alves (2015, p. 3), a “[...] gamificação não é aplicável apenas com o uso de tecnologia, muito pelo contrário. Ela existe nas formas mais primitivas e onde menos imaginamos”. A gamificação não se refere apenas ao uso da tecnologia em sala de aula, pois algumas atividades que já utilizamos nas aulas e que podemos considerar gamificação são, por exemplo, a resolução de problemas, por meio da qual podemos trazer um fato real ou fictício, os desafios matemáticos, as cruzadinhas, os jogos da memória, os *quizzes*, entre outras.

De acordo com Tonéis (2017), a gamificação corresponde ao uso de mecanismos de jogos aplicados em situações que não correspondem a jogos, mas, sim, à solução de problemas práticos. Assim, para despertar o engajamento de um público específico, podemos utilizar elementos dos *games*. Segundo Murr e Ferrari (2020, p. 7), a gamificação pode ser entendida como “[...] a utilização de elementos de jogos em contextos fora de jogos, isto é, da vida real. O uso desses elementos

– narrativa, feedback, cooperação, pontuações etc. – visa a aumentar a motivação dos indivíduos com relação à atividade da vida real que estão realizando”.

Murr e Ferrari (2020) afirmam que é importante compreendermos que não se trata simplesmente do uso de um jogo qualquer ou apenas a participação em um jogo. A gamificação aproveita os elementos dos jogos que trazem os benefícios, “[...] tendo como resultado tanto motivar ações como promover aprendizagens ou resolver problemas, utilizando as estratégias que tornam o game interessante” (MURR; FERRARI, 2020, p. 8). Para os autores, a gamificação possibilita criar simulações dentro de situações reais, e o que se “pensa” estar fazendo é diferente do que está ocorrendo de fato.

O uso de metodologias ativas possibilita menos controle sobre os alunos, o que contribui para que estes desenvolvam a autonomia e suas potencialidades. Elas contribuem para mobilizar as competências desejadas: intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais, pois as metodologias ativas exigem pesquisa, avaliação de situações, de pontos de vista divergentes, fazer escolhas, assumir riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo (MORÁN, 2015b).

Apresentamos, nesta seção, as possibilidades das metodologias ativas no contexto escolar. Podemos perceber, com isso, que elas não são, do ponto de vista metodológico, tão complicadas quanto às vezes parecem para aqueles professores que se habituaram a ensinar no modo tradicional. Acreditamos que nenhuma tecnologia substitui o professor, mas elas podem ajudar no processo de busca constante por melhores condições de aprendizagem para os estudantes.

### **Da fundamentação pedagógica para as metodologias ativas**

Metodologias ativas trazem importantes características, como: o aluno torna-se protagonista no processo de construção de seu conhecimento, sendo responsável pela sua trajetória e pelo alcance de seus objetivos, no qual deve ser capaz de autogerenciar e de autogovernar seu processo de formação; exige pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo; busca uma posição ativa no processo.

Em se tratando da autonomia, Freire (1996, p. 67) ressalta que “[...] ninguém é sujeito da autonomia de ninguém”, uma vez que a autonomia é sempre resultado de um esforço individual que gera o próprio amadurecimento e se constrói nas relações entre seres humanos, e, somente nestas interações, ela se consolida. Ademais, Freire (2021, p. 47) afirma que “[...] saber que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua construção”. O autor critica frontalmente uma educação que seja bancária e enciclopédica e que

se limite a transmitir conteúdos. Assim, os estudantes não são polos passivos do conhecimento, mas seres atuantes no processo do conhecimento. A instituição escolar, na visão de Freire (2021), não pode ser alheia ao processo de construção do conhecimento da realidade dos estudantes. Alfabetizar diz respeito a construir uma ponte para que o estudante seja um construtor da sociedade, almejando a transformação social. Complementam essa linha de pensamento estes dizeres de Freire (2021, p. 81):

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

Freire (2021) afirma que faz parte da dinâmica dos dominadores inculcar nos dominados a responsabilidade pela sua situação. Em um mundo com tantas desigualdades sociais, encontramos ainda pessoas que defendam a meritocracia, como se as pessoas partissem das mesmas condições socioeconômicas.

A pedagogia bancária, em que se depositam conhecimentos sem estar atentos às grandes desigualdades e sem relacionar com o cotidiano dos alunos, torna-se alvo de grande crítica, por parte de Paulo Freire. Ele insiste na necessidade de ultrapassar-se a falsa dicotomia entre teoria e prática. Urge ressaltarmos, portanto, que, em um entendimento transformador da realidade, a teoria ilumina a prática no caminhar da transformação social e da emancipação humana. Com isso em mente, a educação problematizadora busca estimular a consciência crítica da realidade e a postura ativa de alunos e de professores no processo ensino-aprendizagem, de forma que não haja a negação ou a desvalorização do mundo que os influencia. Assim, todo conhecimento traz consigo uma mudança na realidade, pois “[...] leva os homens a conhecer que sabem pouco de si mesmos”, possibilitando que “[...] ponham a si e seus conhecimentos como problema” (FREIRE, 2001, p. 27).

Contudo, para que os alunos reflitam sobre a construção de seus conhecimentos, dos seus interesses, das suas necessidades e dificuldades mais frequentes, que tenham compreensão da realidade e construam significados a partir das experiências vividas, eles precisam de acompanhamento de profissionais mais experientes para ajudá-los a ter ciência de alguns processos, a estabelecer conexões não percebidas, a superar etapas mais rapidamente, a confrontá-las com novas possibilidades. Nesse cenário, o professor precisa assumir uma posição de facilitador do processo de aprendizagem do aluno, de modo a proporcionar experiências adequadas e significativas para despertar, no aluno, uma atitude investigativa de curiosidade perante o mundo (MITRE *et al.*, 2008).

Um bom projeto pedagógico prevê o equilíbrio entre tempos de aprendizagem pessoal e tempos de aprendizagem colaborativa. Aprendemos sozinhos e aprendemos com os demais. A qualidade da docência manifesta-se, então, na combinação do trabalho em grupo com a personalização, no incentivo à colaboração entre todos e, ao mesmo tempo, à que cada um possa personalizar seu percurso (MORÁN, 2015b).

Não devemos defender um único modelo, uma única proposta ou apenas um caminho de ensinar, mas, sim, trabalhar com modelos flexíveis que tragam desafios, projetos reais, jogos, com informação contextualizada. Podemos ensinar por problemas e por projetos em um modelo disciplinar e em modelos sem disciplinas; com modelos mais abertos de construção mais participativos e processuais; com modelos mais roteirizados, preparados previamente, mas executados com flexibilidade e com uma forte ênfase no acompanhamento do ritmo de cada aluno e do envolvimento em atividades em grupo. O professor torna-se, assim, cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora. É preciso não esperar receitas, em um mundo que exige criatividade e capacidade de enfrentar desafios complexos.

Vimos, nesta seção, importantes fundamentos para pensarmos a relevância das metodologias ativas na educação. Faz-se necessário, desse modo, que busquemos utilizar a tecnologia que está ao nosso dispor para contribuir com a aprendizagem de nossos estudantes. Na próxima seção, aprofundamos a questão da formação continuada de professores para utilizarem as metodologias ativas na prática docente.

### **O desafio da formação continuada de professores para utilizarem as metodologias ativas**

Ao abordarmos a questão da formação continuada de professores é importante resgatarmos que “[...] diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada” (LIBÂNEO, 2009, p. 77). A atual conjuntura educacional exige aperfeiçoamento do professor, que, ao longo de sua carreira, permanece em constante aprendizado, passando pela formação inicial e por diversas formações continuadas.

A formação de professores deve ter relação direta com as práticas pedagógicas comumente utilizadas em sala de aula e com as experiências vivenciadas cotidianamente pelos professores. Para Nóvoa (1992, p. 28), “[...] a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização”.



A formação docente é um fator intrinsecamente relacionado ao processo ensino-aprendizagem. O ato de formar-se como profissional da docência implica, por um lado, dominar os conhecimentos específicos de um determinado campo de atividade prática e/ou intelectual, e, por outro lado, as formas mais elaboradas de organização desses conhecimentos, caracterizando-se no fato de o docente pensar na sua própria formação continuada, visando um desenvolvimento profissional constante.

Sair da zona de conforto envolve um emaranhado de situações, como pensar, refletir, deixar as velhas práticas, pesquisar, estudar, se atualizar e, mais ainda, pensar quem são os atuais alunos e qual será seu futuro se algo não for pensado e feito hoje. Esse é o real compromisso com a escola pública. É fundamental que lutemos para que aqueles que estudam em escolas públicas tenham as mesmas condições de aprendizagem daqueles cujos pais têm condições de pagar uma escola particular. Todavia, segundo Libâneo (2014, p. 83), “[...] a organização curricular, especialmente a seleção de conteúdos, é uma questão a ser enfrentada pelos educadores. O que se tem nas escolas públicas é um modelo empobrecido da educação desenhada para elite”. Entendemos que as metodologias ativas quando aplicadas na educação pública permitem um aprendizado mais significativo para os estudantes, a fim de estes se entendam como protagonistas de seu próprio projeto de vida.

Pensar em ensinar algo novo remete à ideia de pensar que o ensino está em constante transformação, que os alunos já não são os mesmos de décadas passadas, quando aceitavam calados os conteúdos transmitidos. Nesse sentido, para Freire (1996, p. 76): “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”.

Os grandes desafios do educador centralizam-se em estratégias metodológicas que motivem o aluno a pensar e a agir diante de suas condições sociais. Conforme Libâneo (2014, p. 83), “[...] o ato pedagógico não se dá ao acaso; ele requer um trabalho docente sistemático, intencional, disciplinado, ao mesmo tempo que um esforço por conquistar o interesse, a colaboração e o gosto pelo estudo, por parte do aluno”. Nesse viés, sobre as metodologias ativas, Berbel (2011, p. 29) aponta que elas se baseiam “[...] em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”.

Bastos (2006) apresenta uma conceituação de metodologias ativas como processos interativos de conhecimento, de análise, de estudos, de pesquisas e de decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. Nessa acepção, Mitri *et al.* (2008) explicam que as metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem, com o

objetivo de alcançar e de motivar o discente, pois, diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas.

Teóricos como Dewey (1980), Freire (1996), Rogers (1973), Novak e Gowin (1999), entre outros, enfatizam, há muito tempo, a importância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele. Encontramos em Freire (1996) uma defesa para as metodologias ativas, com sua afirmação de que, na educação de adultos, o que impulsiona a aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir de conhecimentos e de experiências prévias dos indivíduos.

Podemos citar, também, alguns conceitos encontrados em Freire (1996) que nos remetem às metodologias ativas, a saber: diálogo/dialogicidade; conscientização/consciência crítica; problematização/educação problematizadora; autonomia liberdade/libertação/educação libertadora; compromisso; humanização. Para Freire (1996, p. 47): “Ensinar não é transferir conhecimento/conteúdo, mas criar as condições em que o conhecimento seja construído e reconstruído”.

Para que o ensino aconteça, é preciso que haja a participação ativa do educador e do educando. As metodologias ativas surgem como proposta para incorporar o processo de ensinar e de aprender na busca incansável da participação ativa de todos os alunos envolvidos e focados na realidade na qual estão inseridos. Segundo Diesel, Marchesan e Martins (2016, p. 155), as metodologias ativas trazem importantes características: “O aluno como centro do processo, a promoção da autonomia do aluno, a posição do professor como mediador, ativador e facilitador dos processos de ensino e de aprendizagem e o estímulo à problematização da realidade, à constante reflexão e ao trabalho em equipe”.

As primeiras características mencionadas nessa citação – “aluno como centro do processo” e a “promoção da autonomia do aluno” – remete-nos à ideia de que, diferentemente do ensino tradicional, em que o aluno é sujeito passivo da aprendizagem, nas metodologias ativas o aluno é agente da aprendizagem. O aluno questiona, posiciona-se criticamente, expõe sua opinião e tem participação ativa em sala de aula.

A fim de promover a autonomia, nas metodologias ativas, o professor mostra algumas direções e caminhos a serem percorridos. Em seguida, o aluno elabora suas estratégias de estudos para chegar ao resultado. Berbel (2011), com base em estudo de Johnmarshall Reeve, pontua que

[...] o professor contribui para promover a autonomia do aluno em sala de aula, quando: a) nutre os recursos motivacionais internos (interesses pessoais); b) oferece explicações racionais para o estudo de determinado conteúdo ou para a realização de determinada atividade; c) usa de linguagem informacional, não controladora; d) é paciente com o ritmo de

aprendizagem dos alunos; e) reconhece e aceita as expressões de sentimentos negativos dos alunos. (BERBEL, 2011, p. 28).

Isso demonstra um comprometimento com a aprendizagem do aluno bem como revela acolhimento, apoio, importância e afeto. A autonomia pode ser promovida por meio de diálogos entre os professores e os colegas de sala, debatendo situações do cotidiano e possibilitando estratégias de pesquisas.

As características seguintes apontadas por Diesel, Marchesan e Martins (2016, p. 155) – “posição do professor como mediador, ativador e facilitador dos processos de ensino e de aprendizagem” – referem-se à postura do professor em relação ao processo ensino-aprendizagem, em que o professor seleciona conteúdos que tenham significados e relação com o cotidiano e as experiências dos alunos. Nessa perspectiva, o professor instiga a curiosidade. Para Freire (1996, p. 84), “[...] se há uma prática exemplar como negação de experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador”. O autor enfatiza a abordagem de práticas metodológicas que instiguem tanto a curiosidade do aluno quanto a do professor.

Em relação à última característica trazida por Diesel, Marchesan e Martins (2016, p. 155) – “estímulo à problematização da realidade, à constante reflexão e ao trabalho em equipe”, os alunos recebem do professor mediador as tarefas pré-estabelecidas para resolver problemas de diversas situações, fazendo relação com seu cotidiano, do global para o local. Nesse caso, os alunos são os principais responsáveis por sua aprendizagem, tornando-os agentes transformadores da prática pedagógica. Sacristán e Gómez (2000, p. 11) propõem “[...] a necessidade de repensar os processos de ensino e aprendizagem, de modo que o propósito de formar cidadãos para intervir de forma relativamente autônoma e racional nos intercâmbios sociais da sociedade democrática orientem e configurem as práticas educativas”.

De acordo com o exposto, a atividade docente é um processo formativo contínuo, visto que o ato de planejar e replanejar é constante e específico para cada grupo de alunos. A atividade docente, além da necessidade de domínio do conteúdo, das formas elaboradas de ensino, insere-se em um contexto significativo em que o aluno atua como cidadão e o professor como aquele que forma o cidadão. Dessa forma, fica explícito o compromisso político do professor no ato de formar o cidadão como agente de transformação no contexto social.

## **Considerações finais**

Nesta investigação, não pretendemos esgotar a temática sobre as metodologias ativas, mas, sim, contribuir para motivar que cada vez mais professores adotem tais metodologias em suas aulas, visando o protagonismo do estudante.

Faz-se necessário, assim, que a própria formação inicial propicie aos novos professores uma imersão nas metodologias ativas, de tal modo que eles tenham condições de, futuramente, também mediar uma experiência das metodologias ativas no cotidiano da sala de aula.

É importante frisarmos que acreditamos que nenhuma tecnologia substitua professor algum, mas elas podem contribuir para que possibilitemos aos estudantes um ensino mais motivador e que os tratem como protagonistas de sua própria aprendizagem e não meros receptores dos conhecimentos. Dentre tantos referenciais abordados nesta investigação, podemos citar Paulo Freire, que é um dos que mais denuncia a questão de uma educação bancária. A educação pode superar sua condição “bancária” quando os professores utilizam a riqueza das metodologias ativas.

Apontamos, ainda, a importância de que os sistemas de ensino ofereçam formação continuada voltada à aprendizagem das metodologias ativas e que os professores atuantes nas salas de aula não sejam resistentes a elas. Trata-se, assim, de um novo olhar para utilizarmos as tecnologias para aprimorarmos nossas condições de aprendizagem.

## Referências

ABREU, Maria Célia de; MASETTO, Marcos T. **O professor universitário em sala de aula: prática e princípios teóricos**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 1985.

ALVES, Flora. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadora um guia completo do conceito à prática**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: DVS, 2015.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando, de Mello. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Pensso, 2015.

BASTOS, Celso da Cunha. Metodologias ativas. **Educação & Medicina**, [s. l.], 24 fev. 2006. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>. Acesso em: 2 dez. 2022

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Tradução Fundação Lemann e Instituto Península. [S. l.]: Clayton Chris-

tensen Institute, maio 2013. Disponível em: [http://porvir.org/wpcontent/uploads/2014/08/PT\\_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf](http://porvir.org/wpcontent/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf). Acesso em: 2 dez. 2022.

CRUZ, Felipe Mactavisch da. Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL- Problem Based Learning). *In*: ALCANTARA, Elisa F. S. (org.). **Inovação e renovação acadêmica**: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas. Volta Redonda: FERP, 2020. p. 34-37.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DIAS, Júlio César Sobral Pinto. Aprendizagem Baseada em Projetos: Project Based Learning - PBL. *In*: ALCANTARA, Elisa F. S. (org.). **Inovação e renovação acadêmica**: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas. Volta Redonda: FERP, 2020. p. 38-41.

DIESEL, Aline; MARCHESAN, Michele Roos; MARTINS, Silvana Neumann. Metodologias ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio. **Revista Signos**, Lajeado, ano 37, n. 1, p. 153-169, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. Sobre a qualidade de ensino e sistema de formação inicial e continuada de professores. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. (ed.). **Adeus professor, adeus professora**: novas exigências educacionais e profissão docente. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 76-101.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MITRE, Sandra Minarde *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, 2008.

MORÁN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH; Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015a. p. 27-45.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Vol. II. Ponta Grossa: Foca FotoPROEX/UEPG, 2015b. (Coleção Mídias Contemporâneas.

Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens).

MURR, Caroline Elisa; FERRARI, Gabriel. **Entendendo e aplicando a gamificação**: o que é, para que serve, potencialidades e desafios. Florianópolis: UFSC, UAB, 2020.

NOVAK, Joseph D.; GOWIN, D. Bob. **Aprender a aprender**. 2. ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1999.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. *In*: NÓVOA, Antônio. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-53.

PEIXOTO, Lauro Leoncio Wagner. Sala de aula invertida. *In*: ALCANTARA, Elisa F. S. (org.). **Inovação e renovação acadêmica**: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas. Volta Redonda: FERP, 2020. p. 11-15.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-57.

RIBEIRO, Luis R. de Camargo. **Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)**: uma experiência no Ensino Superior. São Carlos: EdUFSCar, 2019.

ROGERS, Carl. **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio. (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ Angél I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Interlocuções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas: Editores Associados, 2010.

SILVA, Regiane Aparecida. **Rotação por estações**: uma proposta didática para formação integral na Educação de Jovens e Adultos. Morrinhos: Instituto Federal Goiano, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1713/3/Produto\\_educacional\\_Silva\\_R\\_A\\_2020%20%282%29.pdf](https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1713/3/Produto_educacional_Silva_R_A_2020%20%282%29.pdf). Acesso em: 1 dez. 2022.

TONÉIS, Cristiano Natal. **Os games na sala de aula**: games na educação ou gamificação na educação?. [S. l.]: Bookess, 2017.



# A CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA PARA A CONSERVAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS: INSISTO SOBRE O CONTRIBUI!

*Adriano Charles Ferreira*

*Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez*

## **Introdução**

Há muito tempo, a Educação é um problema mundial, que se alastra em países emergentes, por meio de políticas públicas omissas e ultrapassadas, além de discursos obscuros e negacionistas que visam (des)construir esse amplo campo de conhecimento. Além disso, o campo educacional possui inquietações marcantes na sua gênese e estrutura, principalmente no que diz respeito ao seu estatuto epistemológico e das teorias que o compõe. Merece atenção também as suas dicotomias: teoria e prática, escola e família, ensino/aprendizagem e políticas públicas. Dessa maneira, a Educação mostra-se múltipla e mutável, uma vez que é difícil se pensar a constituição do campo epistemológico Educacional devido a tal complexidade, pelas relações que mantém com outros campos e correntes teóricas. Por isso, é imperativo explicitar sua epistemologia e as teorias que o apóia.

Para compreender algumas preocupações epistemológicas educacionais, precisa-se levar em consideração, em primeiro lugar, que a Educação não é estática, e sim um *continuum*, constituindo-se pelo seu caráter de objeto-projeto (CERDEIRA, 1994). Objeto, por sua permanentemente incoação, ou seja, princípio. Projeto, pela sua dimensão temporal, fenômeno devir e em constante transformação. No momento em que se descobre mais sobre “o fenômeno educativo, tanto mais estranho ele se revela” (CERDEIRA, 1994, p. 257). Em segundo lugar, o estudo científico da Educação passa por alternâncias, estando à mercê das oscilações de paradigmas, dos interesses da comunidade científica, ora está num polo aglutinador, ora em outro. Em terceiro lugar, a Educação enquanto objeto não se reduz a dimensão psicológica, sociológica, política, econômica, filosófica, histórica, ela responde à questões maiores, tendo tudo isso e algo mais (CERDEIRA, 1994).

As inquietações expostas se assemelham as descritas no estudo de Bernard Charlot<sup>29</sup>, o qual afirma que as distintas áreas das licenciaturas não constituiriam

---

<sup>29</sup> CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas:

“um campo de pesquisa específico chamado educação ou ciências da educação” (CHARLOT, 2006, p.8). Além disso, a Educação parece não ter fronteiras claras e definidas, podendo-se inferir que se trata de um campo mestiço. De um lado, transpõem-se e interpelam-se conhecimentos, conceitos e métodos oriundos de campos disciplinares múltiplos. Por outro lado, se cruzam “saberes, práticas, fins éticos e políticos” (idem, p. 9). Essa complexidade é que define e caracteriza as pesquisas em/sobre educação, sendo uma das oscilações que cerceiam a educação pelo viés epistemológico. Assim, é urgente a estruturação de um estatuto epistemológico autônomo, para que seja possível encontrar um fundamento teórico que possibilite conhecer a educação sem fragmentar a sua unidade e complexidade próprias (CERDEIRA, 1994).

Outra preocupação diz respeito às teorias que “compõem” a Educação, segundo Saviani (2007), elas se organizam em dois grupos. De um lado, estão as teorias não críticas: tradicional, nova e tecnicista. Nessa concepção, a educação seria um dispositivo de equalização social, isto é, de superação das desigualdades sociais. Do outro lado, encontram-se as teorias críticas, rotuladas de libertadora, libertária e histórico-crítica que pressupõem que a transformação social é possível, não de forma direta e imediata, mas mediatizada, com o apoio e esforço coletivo das diversas esferas sociais.

Pela primeira concepção, até meados do século XX, era predominante – principalmente nas ciências sociais e até mesmo no senso comum – o olhar otimista sobre a educação, com base funcionalista, enfatizando que a escola tinha um papel importante na sociedade, de superação do atraso econômico, das vantagens ligadas às sociedades clássicas, entendida com desígnios de uma nova sociedade, baseada em princípios de justiça, racionalidade e democracia. Por isso, a escola é exteriorizada como “justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual)” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16).

Por meio da escola pública e gratuita estaria resolvida e garantida, de início, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos, assim os indivíduos competiriam com iguais condições. Aqueles que se destacassem por meio de dons individuais, conseguiriam cargos mais elevados no processo hierárquico. Então, a escola seria neutra, a qual disseminaria um saber/conhecimento em alicerces racionalistas e objetivos, que selecionaria os alunos por critérios coerentes e racionais.

Já a segunda concepção, dentro da vertente crítica, têm-se a tendência

crítico-reprodutivista<sup>30</sup> – autores da sociologia – que aqui discutir-se-á com volição, se subdividem em: a) teoria do sistema de ensino como violência simbólica (Pierre Bourdieu; Passeron); b) teoria da escola como aparelho ideológico do Estado (Althusser); c) teoria da escola dualista (Baudelot; Establet). Nessa definição, a educação é compreendida como discriminação social e reprodução das desigualdades sociais. Desse modo, a educação não é emancipatória, mas sim conservadora, servindo para conservar as concepções e ideologias dominantes.

A escola passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. O projeto iluminista da modernidade, de cunho racional, passa a ser duramente questionado, pois os ideais igualitários, fraternos e de liberdade, não dão conta de explicar a complexidade e flexibilidade da sociedade contemporânea. Torna-se preocupante a retórica de educação para todos, em condições de igualdade. Assim, os critérios do sucesso escolar seriam sociais e não escolares (BONNEWITZ, 2003). Nessa linha de raciocínio, os alunos não são sujeitos que concorreriam em condições proporcionalmente iguais na escola, mas agentes socialmente construídos, que têm em larga medida incorporados uma bagagem social e cultural distinta e mais ou menos rentável no meio escolar. Questiona-se a neutralidade da escola e inserem nas crianças e jovens, gostos e saberes dos grupos dominantes, os quais buscam homogeneizar os indivíduos.

Desta feita, este artigo, a partir da teoria sociológica da educação de Bourdieu, apresenta as suas contribuições para pensar a educação e repensar as preocupações da sociologia da educação no campo educacional. Iniciamos o texto, apresentando o percurso teórico da sociologia de Bourdieu, na sequência descrevemos os principais conceitos teóricos, suas contribuições para a educação e para a escola.

### **O percurso da sociologia de Pierre Bourdieu: subjetivismo (Fenomenologia) e objetivismo (Estruturalismo)**

As teorias não se constituem no vácuo social, uma vez que estão carregadas de condicionantes históricas e metodológicas, por isso um campo científico é marcado por algumas correntes intelectuais dominantes. Na década de 1950, por exemplo, pode se dizer que a fenomenologia era à base pujante do pensamento. Uma filosofia subjetivista, em que considera o fenômeno, aquilo que aparece na consciência do sujeito como realidade cognoscível. Ela “nasce no início do século XX para revitalizar a racionalidade ocidental” (MARTINI,

---

30 Nomenclatura utilizada por Saviani para denominar as tendências e obras de: Bourdieu e Passeron - A reprodução; Althusser - Ideologia e aparelhos ideológicos de estado e Baudelot e Establet - *L'École Capitaliste en France* (SAVIANI, 1987).

1998/1999, p. 44).

Apresentam-se três tradições fenomenológicas principais dominantes, sendo a primeira, a escola transcendental, concebida por Husserl, em 1970; segunda a abordagem hermenêutica, crescida por Heidegger, nos anos de 1962, discípulo de Husserl; e por fim o ponto de vista da integração, o qual busca integrar os dois primeiros enfoques e que dominou as décadas posteriores (MASINI, 1989). Ao mesmo tempo, outra corrente também compete com força no campo intelectual: o estruturalismo. Baseada na tentativa de explicação científica a partir de estruturas, ou seja, de fatos que se entrelaçam, como um conjunto de elementos que formam um sistema. Esses elementos são dependentes uns dos outros, constituindo um todo organizado. A partir de tal significação, decorre um destronamento do sujeito. Com isso, a base de explicação científica apresenta-se marcada pela estrutura e não mais pelos sujeitos, como na fenomenologia, tendo a objetividade como a marca desse pensamento.

Para o estruturalismo, as estruturas são entendidas como “realidades que existem objetivamente e que fixam sua lógica” (BONNEWITZ, 2003, p. 13), essa lógica é externa, se impõe aos agentes sociais, “que estarão mais estreitamente submetidos a elas quanto menos consciência disso tiverem” (*loc. cit.*). Esse ponto de vista foi utilizado em muitas áreas, na linguística por Saussure, Antropologia por Levi-Strauss, na filosofia por Althusser.

Pierre Bourdieu (1930-2002) “pertence” ao grupo de filósofos da renomada École Normale Supérieure de Paris. O autor vive um período marcado por acontecimentos sociopolíticos, como a Guerra Fria: divisão do mundo em socialistas e capitalistas, e também nos anos 60 por uma forte descolonização dos povos, principalmente africanos. Assim, nenhuma teoria está livre de possíveis influências e ideologias, o *Homo sapiens* é representação de seu tempo. Na busca em evitar, tanto o objetivismo, quanto o subjetivismo, Bourdieu tenta superar esses dois dilemas do pensamento clássico sociológico, apontando sobre suas limitações e lacunas no campo intelectual.

Nos seus estudos, Bourdieu alerta sobre as carências e os riscos quando se restringe unicamente o papel de sujeito ativo na sociedade, em suas representações de mundo, dando-lhes muita autonomia, escolhas e consciência sobre suas ações e interações. Por um lado, essa subjetividade é criticada por apresentar-se limitada, fornecendo uma compreensão “aparente” do mundo social e por não levar em conta as condições objetivas, as quais explanariam o caminho das práticas dos agentes, em suas experiências práticas subjetivas (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Por outro lado, defende que a constituição e a posição do sujeito no campo a que pertence é o que vai possibilitar a sua compreensão do mundo que o circunscreve.

A realidade é constituída a partir das disposições do agente social internalizadas no inconsciente para atribuir estados de consciência de representação do real (BOURDIEU, 2004). No mundo social, os agentes classificam os demais agentes e a si mesmos por meio de “[...] estratégias simbólicas de apresentação e representação de si que se opõem às classificações e às representações (deles mesmos) que os outros lhes impõem” (BOURDIEU, 1996, p. 115). As representações que os agentes possuem das divisões da realidade colaboram para a realidade das divisões, visto que o poder de classificar um indivíduo, ou um dado grupo social, por meio de uma imagem consagrada pela cultura popular como raça, etnia, nacionalidade, família, sexo, negro, pobre, desvela a capacidade de impor significações (BOURDIEU, 1996). Isso significa que as representações “[...] podem contribuir para produzir o que aparentemente elas descrevem ou designam, ou seja, a realidade objetiva” (BOURDIEU, 1996, p. 107). Desta feita, as atitudes e comportamentos individuais são marcados pelas condicionantes sociais, portanto, socialmente construídas. Sendo que para compreender as interações entre pessoas é necessário examinar o espaço social onde as interações, transações e eventos ocorrem (BOURDIEU, 2006<sup>a</sup>: 202).

Em relação ao objetivismo, Bourdieu tece críticas aos estruturalistas porque eles explicariam a “experiência subjetiva como diretamente subordinada às relações objetivas (normalmente, de natureza linguística ou socioeconômica)” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.19). Essa visão transcende os indivíduos, e acaba centralizando a análise simplesmente na sociedade, tornando-a exterior a eles, reprimindo as lutas no campo social e a relação entre indivíduo e sociedade (ALMEIDA, 2005). Para Bourdieu, faltava a essa concepção de mundo, uma possibilidade de ação, isto é, que pudesse “explicar os mecanismos ou processos de mediação envolvidos na passagem da estrutura social para a ação individual” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 19). Não havia também o reconhecimento dos agentes nas estruturas, uma vez que os mesmos movimentam-se nos diversos campos. Com base nisso, o autor fundamenta sua teoria no conhecimento praxiológico, relação entre o agente e a sociedade, em outras palavras, a relação dialética entre os dois conhecimentos: fenomenológico e objetivista (FREITAS, 2012). Por isso, é crível “conhecer o mundo social de três formas: fenomenológica, objetiva e praxiológica” (NOGUEIRA; NOGUEIRA 2004, p. 23).

O conhecimento praxiológico procura estabelecer uma relação dialética entre os conhecimentos fenomenológicos e objetivistas, na construção da teoria da prática ou modos de engendramento das práticas. Para o autor, o conhecimento praxiológico não extingue as aquisições do conhecimento objetivista, mas vai além, de maneira a integrar o que a postura objetivista aboliu para produzir suas formulações teóricas. Para tanto, Bourdieu entende que a estruturação das

práticas e da sociedade é realizada por meio da dialética do processo de interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade (BOURDIEU, 2003).

Essas ponderações fazem com que o autor seja interpretado, a partir de um estruturalismo genético: em que o estudo das estruturas objetivas dos diversos campos não está dissociado da gênese dos indivíduos biológicos e das suas estruturas mentais, as quais são em certa medida, “o produto da incorporação das estruturas sociais e da análise da gênese destas próprias estruturas sociais” (BOURDIEU, 2004, p. 26). Assim, se concretiza a interação entre os indivíduos e as estruturas sociais, uma vez que a teoria sociológica para Bourdieu (1994) passa pela relação entre campo e *habitus*.

### **Campo e *Habitus*: a dialética entre o agente e a sociedade**

A teoria sociológica de Bourdieu se constitui na dialética entre o agente e o social. Dessa forma, preza pela subjetivação e pela objetivação, sem contrapô-las. Entre essa relação dialética, o autor estabelece seus conceitos primordiais para a apreciação de sua teoria: campo e *habitus*.

A primeira utilização de Bourdieu do conceito de campo foi num artigo chamado *Champ intellectuel et projet créateur* (BOURDIEU, 1968). O conceito de “campo” cunhado por Bourdieu é definido como “um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta” (BOURDIEU, 1983, p. 90) ou então “da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orientam as estratégias ulteriores” (BOURDIEU, 1983, p. 90), ou seja, é um espaço social abstrato de relações de poder, onde agentes específicos atuam em busca de troféus simbólicos. Esse espaço obedece às regras específicas que só fazem sentido dentro dele. O campo é arquitetado como um espaço socialmente multidimensional e dinâmico, obedecendo a leis próprias, embutido de relações sociais, aos quais os agentes se relacionam, compartilhando certos interesses comuns que disputam na sociedade, mas com recursos, requisitos e competências diferenciados, como um jogo de relações entre os agentes sociais. Operam de acordo com suas disposições, sustentando sua estrutura hierárquica no campo, um espaço de forças antagônicas. Um campo de forças, isto é, uma estrutura que “coage” os agentes sociais de acordo com as suas posições nesse campo transformando ou conservando o mesmo.

Assim, fazendo a analogia do campo ao jogo, Bourdieu enfatiza que os jogadores vão procurar formas e meios de se jogar da melhor maneira que lhe convém. As estratégias de jogo dependerão do capital acumulado, de acordo com as regras do jogo. As lutas simbólicas que permeiam esses campos são resultado dos mais distintos interesses dos agentes sociais. Segundo Bourdieu (1990, p. 65), “o interesse é investimento em um jogo, qualquer que seja ele, que



é a condição de entrada nesse jogo e que é ao mesmo tempo criado e reforçado pelo jogo”. Assim, os que ocupam posição dominante se utilizam de táticas conservadoras, e além do mais, tentam procurar meios de desacreditar o “capital” dos seus oponentes. Nesse caso, atuam de acordo com as disposições relativas no campo de forças opostas, contribuindo para a conservação ou transformação da estrutura (BOURDIEU, 1996). Essa luta no campo é necessária para que ele funcione, pois quanto mais esses campos entram em conflito, mais o campo se fortalece e cresce.

Os campos são orquestrados por interesses que os agentes têm nele, isto é, os diversos investimentos sociais, políticos, econômicos que ele solicita “a agentes dotados de um *habitus* e as instituições nele inseridas” (THIRY-CHERQUES, 2006). Por isso, o campo é formado pela participação dos agentes sociais, uma vez que os mesmos são constituidores e constituintes nas relações de força no campo. Então, cada campo possui grupos dominantes e dominados, as lutas existentes sejam pela conservação ou subversão, formas de reprodução, entre outros (BONNEWITZ, 2003).

Não há apenas um campo, mas diversos campos sociais que “se definem através de objetivos específicos, o que lhes garante uma lógica particular de funcionamento e de estruturação” (MARTINS, 1990, p. 66). Contudo, essa estruturação não é fixa, corresponde ao produto de uma história que abrange disposições e ambientes que ela beneficia.

Por assim dizer, o campo é uma rede ou configuração, de interações objetivas e posicionamentos. Tais posições no campo são hierárquicas e objetivamente acentuadas, em sua gênese e determinação que se impõem sobre os que o ocupam, os agentes e instituições, também pela situação ocupada e potencial na relação com o campo através do capital, “cuja posse comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo, assim como pelas suas relações objetivas com outras posições (dominação, subordinação, homologia)” (BOURDIEU, 1989, p. 65).

No cerne do campo há disputas e hierarquias entre os agentes, bem como “princípios que lhe são inerentes cujos conteúdos estruturam as relações que os atores estabelecem entre si no seu interior” (MARTINS, 1990, p. 66). Os campos são o resultado de processos de diferenciação social, ontológica e de conhecimento, onde cada campo produz seu próprio objeto e suas premissas de entendimento e concepção. São “espaços estruturados de posições em um determinado momento. Podem ser analisados independentemente das características dos seus ocupantes, isto é, como estrutura objetiva” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 36).

A teoria/conceito de campo é produto do estruturalismo genético/constitutivista de Pierre Bourdieu, que estuda tanto as estruturas objetivantes dos

diversos campos, como sendo o produto de uma gênese, de influência de estruturas preexistentes. Possui uma lógica própria que objetiva as estruturas, composta de agentes embutidos de *habitus*. Assim, o campo é um espaço de relações sociais, em que os agentes e as instituições subsistem pela diferença, na qual alguns ocupam posições privilegiadas e outras posições inferiores (BOURDIEU, 1996). Os dominantes tendem a inculcar sua cultura dominante no campo, com intuito de disseminar/ reproduzir determinados *habitus* e capitais, com determinados modelos de vivência. Com isso, muitas vezes, “a família, a escola, e o meio não só reproduzem as desigualdades sociais, como legitimam inconscientemente esta reprodução” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 38). Servem como aparelhos legitimadores de dominação.

Os campos têm objetivos comuns aos agentes, uma vez que há um interesse imperativo na existência e manutenção do campo, sua sobrevivência (BOURDIEU, 1984). Há um constante debate e conflito no campo, entre os agentes nele envolvidos, os que dominam se usam de meios para imobilizar os agentes com menos capital específico do campo, isto faz com que os dominantes utilizem-se da violência simbólica<sup>31</sup> como forma de dominação dos dominados (BOURDIEU, 1984). A forma de dominação utilizada é sutil, e é incorporada pelos agentes sociais através do *habitus* que rege um “encadeamento das ‘ações’ que são objetivamente organizadas como estratégias sem ser de modo algum o produto de uma verdadeira intenção estratégica” (BOURDIEU, 1983, p. 63).

O *habitus* é um conceito que surge da necessidade empírica de entender as relações de afetividade entre a conduta dos agentes, estruturas e condicionantes sociais. É concebido como um sistema intrincado de esquemas individuais, socialmente compostos de arranjos estruturados (na sociedade) e estruturantes (nos pensamentos), obtidos nas experiências cotidianas, invariavelmente orientadas nas funções de atuação cotidiana (SETTON, 2002).

Assim, o *habitus* é incorporando durante a vida, isto é, uma subjetividade que é social e/ou socializada. É possível compreender o *habitus* “como uma maneira de escapar dessa alternativa do estruturalismo sem sujeito e da filosofia do sujeito” (BOURDIEU, 1990, p. 22), ou seja, o *habitus* se constitui enquanto “social e individual: refere-se a um grupo ou a uma classe, mas também ao elemento individual” (BOURDIEU, 1983, p. 17). Dentro de uma classe ou subclasse, os agentes se identificam entre si pelo *habitus*, uma vez que a “identidade das condições de existência tende a produzir sistemas de disposições semelhantes (pelo menos parcialmente)” (BOURDIEU, 1983, p. 66) e o princípio da

---

31 É uma violência dissimulada e/ou mascarada, “reconhecida como conveniente, legítima, aprovada, vale dizer, uma forma tal que pode ser produzida publicamente, diante de todos, [...] sob uma aparência de universalidade - a da razão ou da moral” (BOURDIEU, 2004, p. 106).

harmonização objetiva dos *habitus* de grupo ou de classe, resultado da “homogeneidade (relativa) dos *habitus*”, “é o que faz com que as práticas possam ser objetivamente afinadas na ausência de qualquer interação direta e, a *fortiori*, de qualquer concertação explícita” (BOURDIEU, 1983, p. 68).

Bourdieu aponta então para relevância de se estudar o processo de estruturação do *habitus* no agente através das instituições, pois “tudo indica que uma das primeiras funções da orquestração dos *habitus* poderia ser a de autorizar a economia de ‘intenção’ e da ‘transferência intencional para outro’” (BOURDIEU, 1983, p. 72). Sendo assim, quando o *habitus* é utilizado por determinado campo como arma de dominação social, a preferência por *habitus* ou gostos é a reprodução de um universo simbólico, como valores, condutas, virtudes e conformidades, por exemplo.

Em outras palavras, o *habitus* contém em si as dimensões objetivas e subjetivas (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004). As práticas cotidianas dos agentes sociais não se mostram mecanicamente, pelas condicionantes objetivas e, menos ainda, por uma ação autônoma do indivíduo, mas sim de práticas estruturadas socialmente, em situações com “propriedades típicas da posição social de quem as produz” (idem, p. 27). Com isso, o *habitus* é tributário do espaço social, a qual o agente social está inserido e que dependerá, fazendo com que se consolide por condições típicas, “na forma de um *habitus* adequado à sua posição social” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 29). O sistema de *habitus*, quando configurado e identificado socialmente por determinado grupo, torna-se um “estilo de vida”, isto é, os sinais socialmente qualificados pelos agentes, como “distintos”, ‘vulgares’, etc. Logo, entende-se que o *habitus*, enquanto estrutura estruturante, incorpora as relações socialmente instituídas, as quais, por consequência, são as de divisão de classes sociais. Bourdieu aponta que a dialética de condições para formação do *habitus* é “fundamento da alquimia que transforma a distribuição do capital, balanço de uma relação de forças, em sistema de diferenças percebidas, de propriedades distintivas, ou seja, em distribuição de capital simbólico, capital legítimo” (BOURDIEU, 2007, p. 174). Pode-se compreender que o campo é o produtor e produto do *habitus*.

### **A escola não é neutra! Considerações sobre o capital cultural, arbitrário cultural e violência simbólica**

Bourdieu juntamente com Passeron criticavam a inserção de alguns “eleitos” nos cursos superiores e a eliminação de outros. Para isso, os autores efetuaram uma síntese de diversas tradições sociológicas, com subsídios e críticas a Marx, Durkheim e Weber, bem como uma visão estruturalista, porém, diferente da tradição Saussuriana ou Lévi-Straussiana, isto é, aquela de indiferença ao sujeito.

Pode-se inferir que Bourdieu é um “canibal intelectual” (informação verbal)<sup>32</sup>. O autor ajusta autores tradicionais das diversas ciências, amoldando-os e retrabalhando-os de acordo com as necessidades reais das ciências sociais, são alguns exemplos, Weber e Durkheim, Marx e Mauss, Wittgenstein e Cassirer, Husserl e Lévi-Strauss, Bachelard e Panofsky (VALLE, 2007).

Para os sociólogos Bourdieu e Passeron, os marxistas ou os neomarxistas produziram um estruturalismo assentado na perspectiva econômica, ressaltando a interação do capital econômico e as oportunidades de acesso e “êxito” no sistema escolar. Bourdieu e Passeron sugerem um “reprodutivismo que destaca o aspecto cultural (a posse de capital cultural) na relação entre estrutura de classes e estrutura de ensino” (GROPPO, 2011, p. 13). A base da sociologia de Bourdieu e Passeron assim se assenta na cultura e dominação.

O capital, em Bourdieu, é uma analogia a tese econômica, uma vez que o capital é uma acumulação que se dá através de operações de investimento, bens econômicos. Sendo o capital uma conceituação heurística, não se restringiria a área econômica (BONNEWYTZ, 2003).

É possível reconhecer pelos menos quatro tipos de capital. Em suma, o capital social corresponde ao conjunto de relações sociais que o grupo ou indivíduos dispõem. O capital econômico, pode se dizer que é constituído de bens materiais, terras, rendas e outros. O terceiro é o capital simbólico, o qual enfatiza os ritos e as qualidades priorizadas na sociedade, como reconhecimento, boas maneiras, etc. Nesse ponto, o poder simbólico de certos agentes exerce uma força maior na legitimação da conduta dominante, poder esse “que consegue impor significações e as impor como legítimas” (BONNEWYTZ, 2003, p. 99). Por fim, o capital cultural diz respeito ao contíguo de títulos intelectuais, transmitidos pelo conhecimento escolar ou herança familiar. Aqui será primado esse capital, pois é um dos conceitos que sustentam a base teórica do autor, a fim de explicar o sistema escolar. O capital cultural pode apresentar-se em três modos: estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado (BOURDIEU, 2007). O estado incorporado apresenta-se sob o aspecto de disposições duráveis no organismo do indivíduo. É um trabalho de inculcação e assimilação de saberes e práticas do meio social, que não pode ser transmitido instantaneamente. Esse capital cultural “é um ter que tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*” (BOURDIEU, 2007, p.74-75).

Já o capital objetivado, apresenta-se na forma de bens culturais como:

---

32 Frase enunciada pelo Prof. Dr. Névio de Campos, em conversa na UEPG. Canibal, no sentido de que Bourdieu se “alimenta” de diversos autores para compor a sua teoria. Bourdieu recorre aos autores “como companheiros, no sentido da tradição artesanal, como alguém a quem se pode pedir uma mão nas situações difíceis” (BOURDIEU, 2004, p. 41).

livros quadros, dicionários, etc. Pode-ser transmitido em sua materialidade, possível de ser apropriados pelos agentes sociais. Por fim, o capital institucionalizado, diz respeito à diplomação, ou a legitimação do estado incorporado de capital. Nesse caso, atribuindo capital cultural através de determinado agente um prestígio institucional, ou título escolar possibilita comparar diplomados e não diplomados, entre suas relações e sucessões no campo.

Os capitais existentes estão dispostos de forma que “em nossas próprias sociedades, o capital econômico é a espécie dominante, em relação ao capital simbólico, ao capital social e mesmo ao capital cultural” (BOURDIEU, 1990, p. 132). Através do processo de socialização do ator social (na família, pela classe social e pelas intuições) é que o capital cultural é transmitido. Sendo assim, esse processo, na perspectiva de Bourdieu, ocorre na forma de hereditariedade social, mas “graças a complexidade de sua lógica propriamente estatística, mascara-se sob as aparências da hereditariedade biológica”, ou seja, além de existir “uma correlação entre a classe social de origem e a classificação escolar obtida”, há também “princípios de classificação socialmente neutros na aparência, que os professores utilizam em seus julgamentos sobre os alunos” (BOURDIEU, 1983, p. 40). A acumulação ou posse do capital cultural tenderia a favorecer determinados grupos, pois “facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 21). Ainda, possibilita compreender as diferenças nos desempenhos escolares, juntamente com o *habitus*, no qual os meios de funcionamento do sistema escolar revelam uma imposição velada de legitimação e favorecimento dos grupos detentores de poder (LAPLANE; DOBRANSZKY, 2002).

As crianças advindas de grupos dominantes trariam das casas uma bagagem cultural muito mais complexa e aprofundada, em termos de domínios, saberes e informações, do que crianças oriundas de um meio predominante desprovido e inacessível em termos de saberes, por não possuírem herdeiros que já fossem estudados e com titulações acadêmicas. Portanto, a escola evidencia descaminhos no processo educacional.

A escola acaba reproduzindo e priorizando determinados saberes em detrimento de outros. Os alunos de grupos dominados ficam aquém e “sofrem as consequências”, com alguns valores e requisições da escola, pois elas “só podem ser plenamente atendidas por quem previamente (na família) socializado nesses mesmos valores” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 21). Dessa forma, os desempenhos escolares são desiguais (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Com isso, o sistema escolar nega as diferenças de públicos, e ainda determina e legitima o “arbitrário cultural” dominante (BONNEWYTZ, 2003). Negam-se os saberes populares e tradicionais, em contrapartida, valorizam-se saberes de um grupo dominante. Essa imposição de saberes se dá no plano

cultural, que exerce o papel mediador. Essa legitimação do arbitrário cultural se apresenta de maneira natural, pelo desconhecimento dos dominados, isto é, por meio da imposição disfarçada de arbitrário cultural, consentida por dominantes e dominados, por meio do plano simbólico, da autoridade pedagógica, da legitimação de contribuições e valores dominantes, a qual se assenta a autoridade professoral, ação pedagógica, sistema escolar e a base do sistema educativo (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

A ação pedagógica é a ordenação do arbitrário cultural dominante. Ela classifica e impõe a cultura privilegiada, promovendo e instituindo o *habitus* da cultura predominante com base no poder simbólico. Para que isso seja possível, é necessário creditar a autoridade pedagógica para que seja garantida sua ação (ALMEIDA, 2005).

O poder simbólico se mostra na escola, por meio da violência simbólica. Essa violência não se dá no sentido lato da palavra, isto é, de brutalidade física, mas sim pelo plano simbólico, uma violência sutil, quase que imperceptível. Ela é “inerente ao sistema, cujas instituições e práticas revertem, inexoravelmente, os ganhos de todos os tipos de capital para os agentes dominantes” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 37).

Essa violência pode estar de certa forma, “camuflada” no discurso de muitos agentes de um campo. No campo educacional, a violência simbólica se apresenta como forma de designação, de normatizações e regras criadas por instituições de ensino, a fim de inculcar dogmática e impositivamente aos discentes, de maneira natural, algumas representações, juízos e valores dos dominantes.

### **A contribuição da escola para conservação das desigualdades sociais. Insisto sobre o contribuí!**

A obra *Les Héritiers* (1964) e *A reprodução* (1975), textos produzidos conjuntamente com Passeron, alavancaram uma série de críticas em relação às políticas oficiais de educação (VALLE, 2007). Nos seus escritos, conclui-se que a escola contribui para conservar a cultura do grupo social dominante, e isso se evidência pela arbitrariedade cultural e bagagem familiar. Desse modo, a cultura escolar é arbitrária, destinada a alguns “eleitos”, ou seja, ela não é para todos. Para tanto, a escola seria uma instituição em favor da conservação das desigualdades sociais e legitimação da dominação articulada pelos grupos dominantes (BOURDIEU; PASSERON, 1975). Essa dominação é consentida tanto por dominantes como dominados. Contudo, trata-se de uma dominação que passa pela não consciência, pela ocultação da violência simbólica. Essa dominação é mascarada, enfim simbólica, “e sua eficiência será maior quanto menor for à consciência dos agentes nela envolvidos” (ALMEIDA, 2005, p. 146).



A partir dos conceitos de Bourdieu, é possível compreender que cada ser humano é submetido a um processo de socialização diferente que o forma como um ser social e, ao longo do tempo, esse processo vai construindo também as relações de aprendizagem que acabam por transformar a percepção e a maneira de agir de cada um. Por isso, o esforço individual, velado pelo conceito de meritocracia, nada mais é do que a seleção de um dado capital cultural, ou seja, segundo Bourdieu (1981, p. 30, 46 e 51), toda seleção é também separação e “eleição” dos “eleitos”. Dessa forma, o mérito é a recompensa por ações praticadas e pautadas em um capital cultural, pois o campo como produção cultural, filosófica, histórica, artística, científica, literária, etc., não é apenas o estabelecimento da relação direta da produção com o contexto (BOURDIEU, 1997, p. 23).

É preciso que a escola ignore no que tange os conteúdos e disciplinas que transmite, dos meios e práticas de transmissão, dos critérios avaliativos, as disparidades culturais entre as crianças dos diferentes grupos sociais, a fim de que “sejam os favorecidos mais favorecidos e os desfavorecidos mais desfavorecidos” (BOURDIEU, 2007, p. 53). A escola auxilia na legitimação do discurso dominante, pois ela não dá condições iguais no processo, o que ela faz é reforçar e conservar as distinções dos grupos, utilizando-se, via de regra, do saber difundido pelo discurso da cultura dominante, com as alusões sociais nela incluídas (BONNEWITZ, 2003).

A escola também apresenta uma representação dissimulada com base no conhecimento e preparação para a cidadania, no entanto, reforça a lógica dominante, a qual se expressa pelo princípio *denegação*, negação de interesse, que tem como papel transferir simbolicamente, uma troca interesseira para “uma relação efetuada por pura formalidade, e conforme as regras estabelecidas, isto é, por respeito puro e desinteressado dos usos e convenções reconhecidos pelo grupo” (BOURDIEU, 2004, p. 210). Em outras palavras, uma fala “diplomática”, a fim de agradar ambas as camadas sociais, é isso que a escola acaba promovendo.

Uma das peças responsáveis pela diferenciação escolar das crianças, diz respeito à herança familiar, uma das primeiras formas de distinção na experiência escolar e êxito no ensino, indiretamente ou diretamente a família transmite certo capital cultural e um modo de ser aos seus filhos. Por exemplo, uma criança advinda de um grupo social que participa dos diversos meios culturais como: cinema, teatro, viagens internacionais, está relativamente em vantagem em relação à outra oriunda de um meio social que não possui esses “privilégios”. Desse modo, o sucesso escolar não é uma questão de dom, mas de orientação familiar. Contribui para isso também, a posse do capital cultural que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. O capital cultural (na forma incorporada) constitui o elemento da bagagem familiar com maior impacto na

definição do destino escolar.

Assim, enquanto a educação escolar em classes economicamente favorecidas, com incorporação de *habitus* e capital cultural mais elaborado seria apenas uma continuidade, na outra esteira, a educação escolar em classes desfavorecidas significaria algo estranho e distante da realidade que vivenciam.

Os investimentos em educação nos grupos sociais são díspares. No caso do grupo “pobre” em capital econômico e cultural, os investimentos em educação são atenuados, já que as chances de sucesso e êxito escolar, em grande parte, são ínfimas. Por isso, fitam a educação como um investimento impreciso. Já, para os grupos oriundos do estrato mediano da sociedade, investiriam de forma densa e sistêmica na escolarização. As crianças do estrato social médio apresentam altas chances de conseguirem êxito na escola, maiores perspectivas de futuro e elevação social através dos estudos. Por fim, os grupos elitistas investem fortemente na vida escolar de seus filhos. Aqui, o sucesso e o bom desempenho escolar são dados como naturais, pois não carecem de mobilização familiar. O puro convencimento, certificação e diplomação legitimaria a condição de controladores, avalizados por meio do capital econômico.

A escola enfim, acaba contribuindo para conservar as desigualdades sociais. Porém, Bourdieu alerta que não é uma mera reprodução mecânica, mas que o sistema escolar “contribui para conservar. Insisto sobre o *contribui*, o que é muito importante aqui. Não digo *conserva*, *reproduz*; digo *contribui*, para conservar.” (BOURDIEU, 2002, p.14).

### **Considerações finais**

Face ao exposto, verificou-se que a Sociologia da Educação é uma das bases que estruturam o campo científico da Educação, sendo um dos seus principais representantes Pierre Bourdieu. Com um olhar inovador ao problematizar o sistema escolar, desvelando a estrutura social que cerca a escola, sua composição interna no processo educacional e expondo a dissimulação existente em seu ambiente. O sociólogo cumpre o papel de mostrar a violência simbólica existente no âmbito escolar, por meio de um arbitrário cultural, que age de forma dissimulada. Faz tudo isso muito bem, porém não aponta claramente as saídas para essa condição.

As preocupações do autor, não eram exclusivas ao campo educacional. Seu propósito não era desenvolver uma teoria que pudesse solucionar a educação, as inquietações eram maiores, macrossociológicas. Os avanços marcantes de sua teoria podem ser observados em distintos domínios: em estudos e análises sociológicas da cultura, abarcando a sociologia das instituições escolares e universitárias, nos trabalhos acerca do consumo cultural, na sociologia da

educação, dos bens simbólicos, dos grupos sociais e idade (VALLE, 2007). Vale lembrar que Bourdieu não é pedagogo ou educador, e sim sociólogo.

A educação é exclusivamente um campo que possui determinada lógica e relativa autonomia (ou não!), isso permite que seja possível analisá-la. O sistema escolar é cultural, sociológico, familiar, ideológico, econômico, histórico, político e muito mais. Assim, depende do olhar a qual se dirige para responder determinada problemática. Com isso, a teoria de Bourdieu pode ser entendida como um ponto de vista sobre a educação.

A teoria Bourdieusiana não é uma simples reprodução mecânica da sociedade capitalista, dividida em classes. A reprodução acontece quando “não se tem consciência” ou uma “não consciência” sobre o processo. No entanto, pelo seu oposto, do princípio de consciência/conhecimento de todo o processo, pode ser a “utopia racional” para a transformação social (ALMEIDA, 2005). Claro que não é simples, mas é possível pensar a transformação social em Bourdieu. Quando o indivíduo toma consciência do processo que o enclausura, isto é, “o reconhecimento da ilegitimidade do processo” (ALMEIDA, 2005, p. 149), os agentes partem para a desconfiança. Com isso, os agentes podem suspeitar e assim seria possível uma virada no jogo, para passar da mera reprodução para a transformação.

Enfim, Bourdieu não é um crítico-reprodutivista ou puro reprodutivista. Do contrário, é um autor que contribuiu para os diversos campos científicos, com conceitos, modelos inovadores, entre tantos outros. Além do mais, não compete aos sociólogos autorizar à prosperidade dos seres humanos, seja no ensino ou qualquer instância social. Contudo, eles podem – ainda que o fatalismo/negativismo impere – discutir as possibilidades e caminhos para se pensar a transformação social ou mesmo divulgar as desigualdades sociais já existentes.

## Referências

ALMEIDA, Lenildes Ribeiro da Silva. Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “A Reprodução”. **Inter-Ação: Revista Faculdade Educação**. UFG, v.1, n. 30, p. 139-155, jan./jun. 2005.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. Campo intelectual e projeto criador. In: POUILLON, J. (Org.). **Problemas do estruturalismo**. Rio de Janeiro; Zahar, 1968. p. 105-145.

BOURDIEU, Pierre. Épreuve scolaire et consécration sociale. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**. Paris, n. 39, p. 3-70, set. 1981.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Editora Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. O campo Científico. In: ORTIZ, Renato. **Sociologia**. Editora Ática, São Paulo, 1983, pp. 122-155.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 1984.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papi-rus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. *Sciences em Questions*, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo, Olho d'Água, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. Modos de dominação. In: BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. São Paulo: Zouk, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1975.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **Les héritiers**. Paris: Minuit, 1964.
- CERDEIRA, José Pedro. Disciplinar a educação. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. n. 2, ano 28, p. 253-266, 1994.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, 2006.
- FREITAS, Celma. A prática em Bourdieu. **Revista Científica FacMais**, v.1, n.1, p. 1-17, jan./jun. 2012.
- GROPPO, Luís Antônio. Pierre Bourdieu: da teoria da reprodução à teoria social. **Acta Científica**, Engenheiro Coelho, v. 20, n. 2, p. 11-19, maio./ago. 2011.
- LAPLANE, Adriana Friszman; DOBRANSZKY, Enid Abreu. Capital cultural: ensaios de análise inspirados nas ideias de P. Bourdieu. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 20, p. 59-68, jan./dez. 2002.

MARTINI, Renato da Silveira. A fenomenologia e a epochê. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 21/22, p. 43-51, 1998/1999.

MARTINS, Carlos Benedito. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação. **Em Aberto**. Brasília, ano 9. n. 46, p. 59-72, abr./jun. 1990.

MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, n. 78, ano XXIII, p.15-36, abril/jun. 2002.

\_\_\_\_. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SAVIANI, Dermeval **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2007.

\_\_\_\_. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Dumerval Trigueiro (Org.) **Filosofia da educação brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. n.20, p. 60-70, maio./jun./jul./ago. 2002.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.40, n.1, p.27-53, jan./fev. 2006.

VALLE, Ione Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.1, p. 117-134, jan./abr. 2007.

# A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM AMBIENTES HOSPITALARES: O PAPEL DA LUDICIDADE NO ATENDIMENTO À CRIANÇA HOSPITALIZADA

*Carolyne Fernandes dos Santos*

*Júlia Alexandra Zirolto*

*Suédina Brizola Rafael Rogato*

## **Introdução**

Em linhas gerais, a educação é pensada diariamente dentro de escolas, creches e universidades; no entanto, ela é necessária nos mais variados ambientes, de modo a ser levada com condições e qualidade a todos os estudantes e, entre os espaços fora da escola, está o hospital como um lugar em que se pode encontrar uma criança que tem direito à continuidade do seu processo de escolarização. O pedagogo que atua em ambiente hospitalar é responsável por colaborar com a educação de crianças que estão impossibilitadas de frequentar a escola, mas que precisam dar continuidade aos estudos, juntamente com o tratamento médico.

Dito isso, o objetivo deste artigo consiste na análise da atuação do pedagogo hospitalar e da ludicidade como caminho utilizado para um trabalho significativo na formação da criança que passa por um momento de fragilidade, mas que pode ser amenizado por meio de uma intervenção pedagógica, a fim de que seja possível dar sequência ao seu processo de escolarização, respeitando o tempo e os conhecimentos que o paciente possui. Matos e Mugiatti (2006) afirmam que a criança hospitalizada que possui apoio do pedagogo hospitalar adquire uma melhor aceitação da realidade naquele momento, o que é muito positivo para o tratamento médico, já que a visão da internação se molda, a ansiedade diminui, dando lugar a um bem-estar que – muitas vezes – não ocorre sem esse apoio articulado entre paciente, família e equipe médica. Desse modo, pretende-se responder ao seguinte questionamento: qual a importância da atuação do pedagogo no ambiente hospitalar que dispõe de práticas lúdicas com as crianças hospitalizadas?

Para estudo e reflexão da temática, optou-se para esse artigo uma pesquisa bibliográfica, contendo autores como Fonseca (1999), Fontes (2005), Matos e Mugiatti (2006), Kishimoto, Viegas e Teixeira (2022), entre outros, a fim de fornecer o embasamento teórico necessário. Utiliza-se a pesquisa qualitativa que se



propõe explorar o âmbito social, buscando os “significados das ações e relações humanas” (MINAYO, 2002, p. 22). Para tanto, na fundamentação teórica, delimita-se a explorar a pedagogia hospitalar, bem como o contexto normativo com as leis que amparam o estudante a receber a continuidade no processo de escolarização. Por fim, pretende-se abordar sobre a atuação do pedagogo no ambiente hospitalar, cujo papel envolve a integração entre educação e saúde, na utilização da ludicidade no espaço da brinquedoteca/hospital como prática pedagógica.

### **Pedagogia hospitalar: a educação inserida no hospital**

Importa destacar que a união das práticas educativas no ambiente hospitalar apresentam diversas interfaces a serem discutidas. Antes de adentrar à discussão desse assunto propriamente dito, é preciso saber, de início, da importância da educação para a sociedade, que é o que se pode aferir a partir da reflexão do autor Libâneo:

A educação, ou seja, a prática educativa é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades [...]. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função das necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (LIBÂNEO, 2013, p. 14-15).

Observa-se, assim, a partir dos estudos de Fonseca (1999), que a educação está presente nas instituições de ensino e, além disso, tem de estar vinculada aos hospitais, de modo a promover o atendimento às crianças impossibilitadas de comparecerem às escolas. Ao se pensar historicamente, no caso do Brasil, somente na década de 50 é que se iniciou a pedagogia hospitalar, realizada com voluntários e, apenas mais tarde, é que foi reconhecida a necessidade de um pedagogo para essa atividade, que fizesse com que a criança tivesse seus direitos assegurados e mantivesse condições justas e igualitárias, independentemente do local em que se encontrassem. Essa construção de pensamento resultou na quebra do paradigma de que o hospital só recebe pessoas para tratamentos médicos e de que a educação só ocorre nas instituições escolares, o que revela a necessidade da atuação do pedagogo em ambientes não formais.

Conforme Fonseca (1999), é direito da criança a continuidade de sua vida escolar dentro do ambiente hospitalar, mas, por meio de pesquisas realizadas pela autora, quando se olha para condições e vivências reais no Brasil, muitos não têm esse direito atendido, porquanto são poucos os hospitais que dispõem de classes hospitalares. Nota-se, assim, que – infelizmente – apesar de ser um

direito de todos, muitos não conseguem ter acesso. A citada autora ainda comenta que “são diminutas e isoladas as iniciativas voltadas para uma melhor compreensão desta modalidade de ensino e de atenção à saúde, reforçando-se a necessidade de estudos criteriosos nesta área” (FONSECA, 1999, p. 33).

Matos e Mugiatti (2006) apontam que o pedagogo – ao fazer parte da equipe de saúde – contribui para a construção de novos caminhos e conhecimentos para a criança, sendo um ponto de apoio. Assim, como é responsável por mudanças por meio de ações pedagógicas, pode tornar um momento difícil em algo mais leve, uma vez que, muitas vezes, esse afastamento da criança e de tudo aquilo que ela era acostumada antes pode acarretar a chamada “enfermidade social”. Tal fenômeno pode ser sentido pela criança como o de exclusão devido às condições de sua enfermidade, sem contar os fatores que fazem parte dos tratamentos, como novas limitações colocadas na vida da criança.

A estrutura da pedagogia hospitalar debate o encontro entre educação e saúde, de tal sorte que o educador hospitalar necessita desenvolver a interação com a equipe de saúde pautada em um trabalho multi/inter/transdisciplinar, que se dedica ao ser humano e sua realidade, percebendo as singularidades da hospitalização e do aluno paciente. Nesse sentido, o pedagogo participa na construção do ser humano, traçando um trabalho pedagógico humanizado, devendo “estar atento, solícito e predisposto diante da instância de continuar preparando, desafiando e estimulando o escolar a estudar e a vencer esta etapa da hospitalização e suas consequências na esfera psicopedagógica” (MATOS; MUGIATTI, 2006, p. 75).

Todas as crianças que passam por um momento de hospitalização, curto ou longo, segundo Fonseca (1999), teriam benefícios se nesse tempo fosse atendida por uma classe hospitalar, tendo em vista que todos os momentos são de aprendizado, principalmente com as vivências. Nesse aspecto, é possível afirmar que o tempo fora da escola poderia resultar em um afastamento mais sério posteriormente, portanto, deve ser considerado que:

Até mesmo uma curta permanência, de poucos dias ou de algumas horas no ambiente de classe hospitalar pode ter sido bastante relevante para o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem da criança ou adolescente. O aprendizado renova energias vitais porque dá materialidade ao invisível processo do andar subjetivo da vida (FONSECA, 1999, p. 34).

Com base nisso, compreende-se que – ainda que a permanência da criança no ambiente de classe hospitalar se dê de maneira rápida e que se acredite que isso não faria diferença alguma a ela – na verdade, o que se vê é que esta pode ser essencial e significativa, visto que, a partir disso, ela se permite esquecer da dificuldade que enfrenta, o que pode evitar um adoecimento psíquico.

## **Contexto normativo: as leis que amparam a criança a receber a continuidade no processo de escolarização**

Oportuno ressaltar que a pedagogia hospitalar é assegurada por leis que propiciam ao estudante em contexto de hospitalização o direito da continuidade da escolarização, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394 de 20 de dezembro 1996, que assim dispõe em seu art. 4º-A, incluída pela Lei nº 13.716 de 2018:

Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa (BRASIL, 1996).

Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Lei de nº 8.069 de 13 de julho de 1990 – descreve o seguinte em seus arts. 3º e 4º:

Art. 3º. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende: a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude (BRASIL, 1990).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica fazem alusão à classe hospitalar com a Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001, conforme art. 13, §§ 1º e 2º:

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

§ 1º. As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à

escola regular.

§ 2º. Nos casos de que trata este Artigo, a certificação de frequência deve ser realizada com base no relatório elaborado pelo professor especializado que atende o aluno (BRASIL, 2001).

Não é demasiado frisar que criança hospitalizada também é amparada pela Resolução nº 41 de 13 de outubro de 1995, desenvolvida pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA:

1. Direito à proteção à vida e à saúde, com absoluta prioridade e sem qualquer forma de discriminação.
2. Direito a ser hospitalizado quando for necessário ao seu tratamento, sem distinção de classe social, condição econômica, raça ou crença religiosa.
3. Direito a não ser ou permanecer hospitalizado desnecessariamente por qualquer razão alheia ao melhor tratamento de sua enfermidade.
4. Direito a ser acompanhado por sua mãe, pai ou responsável, durante todo o período de sua hospitalização, bem como receber visitas.
5. Direito a não ser separado de sua mãe ao nascer.
6. Direito a receber aleitamento materno sem restrições.
7. Direito a não sentir dor, quando existam meios para evitá-la.
8. Direito a ter conhecimento adequado de sua enfermidade, dos cuidados terapêuticos e diagnósticos a serem utilizados, do prognóstico, respeitando sua fase cognitiva, além de receber amparo psicológico, quando se fizer necessário.
9. Direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do curriculum escolar, durante sua permanência hospitalar.
10. Direito a que seus pais ou responsáveis participem ativamente do seu diagnóstico, tratamento e prognóstico, recebendo informações sobre os procedimentos a que será submetido.
11. Direito a receber apoio espiritual e religioso conforme prática de sua família.
12. Direito a não ser objeto de ensaio clínico, provas diagnósticas e terapêuticas, sem o consentimento informado de seus pais ou responsáveis e o seu próprio, quando tiver discernimento para tal.
13. Direito a receber todos os recursos terapêuticos disponíveis para a sua cura, reabilitação e ou prevenção secundária e terciária.
14. Direito à proteção contra qualquer forma de discriminação, negligência ou maus tratos.
15. Direito ao respeito a sua integridade física, psíquica e moral.
16. Direito a preservação de sua imagem, identidade, autonomia de valores, dos espaços e objetos pessoais.
17. Direito a não ser utilizado pelos meios de comunicação, sem a expressa vontade de seus pais ou responsáveis, ou a sua própria vontade, resguardando-se a ética.
18. Direito a confidência dos seus dados clínicos, bem como Direito a tomar conhecimento dos mesmos, arquivados na Instituição, pelo prazo estipulado em lei.
19. Direito a ter seus direitos constitucionais e os contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente, respeitados pelos hospitais integralmente.
20. Direito a ter uma morte digna, junto com seus familiares, quando esgotados todos os recursos terapêuticos disponíveis (BRASIL, 1995).

No que se refere às dependências hospitalares que oferecem atendimento pediátrico às crianças em regime de internação, determina-se a obrigatoriedade da instalação de brinquedotecas, mediante a Lei nº 11.104 de 21 de março de

2005, por força dos arts. 1º, 2º e 3º:

Art. 1º. Os hospitais que ofereçam atendimento pediátrico contarão, obrigatoriamente, com brinquedotecas nas suas dependências.

Art. 2º. Considera-se brinquedoteca, para os efeitos desta Lei, o espaço provido de brinquedos e jogos educativos, destinado a estimular as crianças e seus acompanhantes a brincar.

Art. 3º. A inobservância do disposto no art. 1º desta Lei configura infração à legislação sanitária federal e sujeita seus infratores às penalidades previstas no inciso II do art. 10 da Lei nº 6.437, de 20 de agosto de 1977 (BRASIL, 2005).

As leis elencadas norteiam o pedagogo que atua na classe hospitalar e reforçam a necessidade de aplicá-las. Por isso, a importância de se constar nos currículos dos cursos de pedagogia as áreas de atuação para além da escola, principalmente fundamentando por meio das leis vigentes os direitos que as crianças têm diante de um quadro de vulnerabilidade sócio-familiar e de enfermidade a continuação do seu processo de escolarização.

### **A atuação do pedagogo no ambiente hospitalar: integrando a educação na saúde**

A criança em idade escolar hospitalizada se encontra sem condições de continuar frequentando a escola e, muitas vezes, sem saber por quanto tempo. Em outras palavras, nessa situação, o aluno fica fora da escola por tempo indeterminado ou até mesmo impedido de iniciar a vida escolar. Com base nessa “contradição”, como explicitam as autoras Matos e Mugiatti (2006) para se referirem a tal dilema, há a necessidade do tratamento hospitalar assim como há a necessidade da frequência escolar e, tanto um quanto o outro exigem cuidado e atenção.

O dilema varia na questão: se o tratamento hospitalar é tido como total prioridade, o processo escolar acaba sendo deixado de lado, sem espaço para ocorrer. Por outro lado, se esse processo escolar se torna a prioridade, o tratamento hospitalar fica de lado, colocando-se a saúde da criança em segundo plano até mesmo de forma irreversível. Não raro, o período de hospitalização é longo ou por prazo indeterminado, inexistindo uma previsão exata de quanto tempo pode levar o tratamento. Por isso, é imperioso que esse aluno tenha um auxílio para o retorno à escola que, cedo ou tarde, irá acontecer. Nessa questão é que Matos e Mugiatti (2006) chamam a atenção para a importância de introduzir o pedagogo dentro da equipe de saúde, que irá realizar o atendimento à criança hospitalizada, dando apoio também em questões sociais e psicopedagógicas, capaz de unir escola e hospital, colocando em prática o processo da escolarização ao tratamento.

Dando continuidade a essa ideia, as autoras asseveram que as ações

pedagógicas, bem como os conhecimentos do pedagogo, são importantes dentro do ambiente hospitalar, já que nele se encontram crianças em idade escolar, que por não poderem interromper o tratamento, tampouco o processo de aprendizagem, resta a opção de unir ambas. A preocupação de dar seguimento na educação também é resultado do sentimento dos pais, ao saberem que seus filhos precisarão se ausentar da escola. Dessa forma, é possível avançar com a criança, mediante atividades pensadas e elaboradas por esses pedagogos, que conhecem o aluno e suas dificuldades, respeitam seus saberes e promovem a continuidade do que já vinham estudando anteriormente.

De modo a respeitar essa manutenção do aluno na escola, Fonseca (1999) pensa na educação no hospital dividida em classes hospitalares, em que as crianças em situação de hospitalização se encontram incluídas, afinal, nota-se uma situação de risco ao seu desenvolvimento devido ao fato de serem postas restrições em muitas áreas de sua vida, como ocorre nas interações e na vida social. Por isso, a autora aponta que a classe hospitalar é uma maneira de dar continuidade à escolaridade, que é obrigatória, e “[...] previne a reprovação e a evasão da escolaridade regular, reintegrando a criança ou jovem ao sistema regular de ensino” (FONSECA, 1999, p. 33).

Fora do ambiente do hospital, a criança – ao viver a fase escolar – tem acesso a um ambiente natural e alegre com os amigos; ocorre que, quando se corta essa vivência, somado a todas as limitações encontradas no ambiente hospitalar, podem ser gerados traumas e mudanças de conduta. Além de muitas vezes, haver um afastamento da família e de tudo aquilo que antes era o “normal”, como por exemplo, ir ao shopping, ao parque, ao supermercado e todo seu meio social.

Fontes (2005) considera que “a identidade de ser criança é, muitas vezes, diluída numa situação de internação, em que a criança se vê numa realidade diferente da sua vida cotidiana” (FONTES, 2005, p. 119). Em virtude da hospitalização, o ambiente normalmente trata o sujeito como paciente e não como uma criança em fase de desenvolvimento. Como resultado, a pedagogia hospitalar – quando se concentra no sujeito por inteiro e historicamente situado – vislumbra a realidade que o cerca e a criança como um indivíduo pertencente a sociedade, somado aos conhecimentos de seu estado de saúde, o que faz com que essa seja incentivada a instigar sua emoção e a saúde física e psicológica também seja nutrida. É o que se desprende a seguir:

A criança hospitalizada não deixa de ser criança por se tornar paciente. Ela caracteriza-se por intensa atividade emocional, movimento e curiosidade. A educação no hospital precisa garantir a essa criança o direito a uma infância saudável, ainda que associada à doença (FONTES, 2005, p. 134).

Nesse sentido, o papel do pedagogo é pautado na ressignificação do espaço



hospitalar, bem como “apresenta diversas interfaces (política, pedagógica, psicológica, social e ideológica), mas nenhuma delas é tão constante quanto a da disponibilidade de estar com o outro e para o outro” (FONTES, 2005, p. 123), pois quando a criança não está sozinha, ela pode compartilhar sua dor por meio da escuta atenciosa, o que torna o processo da internação menos traumático.

Cabe ressaltar que tratar apenas o físico e o que está visível não se revela o suficiente, é exigido também o olhar para o que se desencadeia a partir dessa doença. Além de toda a dificuldade que vem com o início de um tratamento, a realidade do ambiente hospitalar pode não ajudar, uma vez que ao se lembrar de um hospital, pode vir à mente como de fato é a maioria deles: frio, distante e com falta de afetividade. Por isso, considerando que o ambiente hospitalar já é visto como um local onde as pessoas (inclusive adultas) em geral desejam se manter afastadas, como esperar que uma criança, acostumada a ir para a escola, estar com amigos, naturalmente cheia de vida e energia, apresente melhoras não só físicas, mas também na estima e relação consigo e com os outros?

Em vista disso, Matos e Mugiatti (2006) discorrem que o pedagogo assume uma responsabilidade nas relações com as crianças enfermas, visto que no hospital o aluno paciente tende a internalizar inquietações. Ocorre que, com atividades representadas de maneira lúdica e recreativa, a criança pode exteriorizar seus sentimentos, e como Libâneo (2013) indica, o pedagogo necessita ser acessível e solícito com os alunos, promovendo uma dosagem dos conteúdos.

Pedagogos trabalhando com alunos no processo de enfrentar uma enfermidade precisam se pautar na ética do cuidado para compreender, tratar e educar essa criança; por essa razão, Fonseca (1999) chama atenção para o fato de que o aluno inserido na classe hospitalar não é alguém a ser tratado com pena, como se fosse um doente agonizante, até porque naquele momento o que ele precisa é ser tratado como uma criança normal, e ser lembrado que de fato o é, mas está em um processo de luta, diferente do que os amigos estão vivendo. Logo, compreende-se que as classes hospitalares devem ser vistas como educacionais, sendo um equívoco olhar para elas com visão clínica, já que a intervenção do pedagogo na contribuição com as aprendizagens, necessidades e desenvolvimento, consiste em uma realidade presente nessas classes.

É de suma importância um atendimento pedagógico-educacional de qualidade nos hospitais, o que dá conta do quanto a educação é poderosa e atuante no desenvolvimento, capaz de gerar o aprendizado:

A modalidade de atendimento de classe hospitalar contribui para que o hospital, junto com a educação, possa envidar esforços e vencer as barreiras do modelo médico tradicional (centrado na doença) a fim de garantir a excelência dos serviços, sejam estes prestados por professores, pessoal de saúde ou quaisquer outros profissionais em exercício no ambiente

hospitalar, contribuindo, assim para a qualificação da assistência prestada em hospitais. (FONSECA, 1999, p. 36).

A atenção dada à criança consiste em uma atitude de extrema relevância, afinal, por meio desse cuidado no ato educativo, este sujeito – que se encontra muitas vezes fragilizado, em um momento difícil – pode encontrar formas de continuar se desenvolvendo. Dessa forma, a pedagogia hospitalar é capaz de integrar o aluno paciente, a família, a escola e a equipe de saúde, na continuidade dos estudos, viabilizando uma predisposição que facilita a cura dessa criança. Assim, esse campo de atuação se mostra como “um processo de educação organizada que transcende aos parâmetros usualmente adotados” (MATOS; MUGIATTI, 2006, p. 77).

Para lidar com as emoções do outro, o pedagogo precisa cuidar das suas emoções também, respeitando a tristeza e o silêncio da criança hospitalizada, para tanto, “enxergar e acreditar na criança enferma, assim como em qualquer criança, é um primeiro passo para compreendê-la, respeitá-la e auxiliá-la em seu processo de desenvolvimento” (FONTES, 2005, p. 136), ou seja, faz-se necessário ao pedagogo hospitalar uma escuta imprescindível, para além do espaço escolar.

A atuação do pedagogo articulada à escuta pedagógica se constitui no centro do processo da escolarização, visto que esse meio de expressão possibilita uma troca de informações contínuas e afetuosas, por isso a autora aponta que:

A escuta pedagógica diferencia-se das demais escutas realizadas pelo serviço social ou pela psicologia no hospital, ao trazer a marca da construção do conhecimento sobre aquele espaço, aquela rotina, as informações médicas ou aquela doença, de forma lúdica e, ao mesmo tempo, didática. Na realidade, não é uma escuta sem eco. É uma escuta da qual brota o diálogo, que é a base de toda a educação (FONTES, 2005, p. 123-124).

Fontes (2005) ainda aponta que, no ambiente hospitalar, conhecer o significado das doenças e também dos demais companheiros de hospitalização esclarece as formas de tratamento, contribui para o desenvolvimento da estabilidade emocional e possibilita que cada criança possa lidar com seus limites: é nesse caminho que as atividades pedagógicas no hospital promovem indubitavelmente a saúde da criança hospitalizada. Assim, para Matos e Mugiatti (2006), a ação pedagógica no hospital mediante a comunicação e o diálogo preconizam as crianças que atravessam momentos negativos em virtude da hospitalização uma continuidade da aprendizagem e a recuperação da saúde, que em um ambiente acolhedor beneficiam o bem-estar físico e mental:

O hospital-escola constitui-se num espaço alternativo que vai além da escola e do hospital, haja vista que se propõe a um trabalho não somente de oferecer continuidade de instrução. Ele vai além, quando realiza a integração do escolar hospitalizado, prestando ajuda não só na escolaridade e

na hospitalização, mas em todos os aspectos decorrentes do afastamento necessário do seu cotidiano e do processo, por vezes, traumático da internação (MATOS; MUGIATTI, 2006, p. 73).

A continuidade do ensino da criança dentro do hospital é algo atípico, que se não fosse a internação não aconteceria: trata-se, portanto, de uma emergência. Dessa forma, além do cuidado do momento vivido com a criança, o momento pós-internação deve ser refletido, haja vista a importância do preparo da criança e também da família, para que seja garantido um prosseguimento normal da vida social. A família tem de estimular, apoiar e oferecer segurança à criança hospitalizada a fim de participar do processo de cura em sua totalidade, tanto física quanto psicologicamente. Neste sentido, a função do pedagogo também é de orientar esses pais quanto ao processo de reintegração à escola.

### **A ludicidade e a brinquedoteca como prática pedagógica nos ambientes hospitalares**

Assim como está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), a educação infantil é a porta de entrada ao caminho escolar, de tal sorte que sua finalidade é desenvolver a criança (física, psicológica, intelectual e socialmente), atuando em conjunto com a família e a comunidade na qual está inserida. Quando o aluno/paciente precisa interromper o processo de ir ao ambiente escolar todos os dias em decorrência de uma hospitalização, esse direito não pode lhe ser simplesmente vedado. Conforme Bacelar (2009), as crianças têm direito à brincadeira, à atenção individual, à curiosidade, à imaginação e à expressão. Assim, a ludicidade é essencial para o seu desenvolvimento, porquanto “[...] no estado lúdico, o ser humano está inteiro, ou seja, está vivenciando uma experiência que integra sentimento, pensamento e ação, de forma plena” (BACELAR, 2009, p. 25).

A educação, tanto na escola quanto no hospital, seja na educação infantil ou nos anos iniciais, envolve atividades e saberes programados a serem trabalhados, para que sejam construídos novos conhecimentos e habilidades que contribuem para o desenvolvimento. Conforme Bacelar (2009) todas as atividades trabalhadas podem ser vivenciadas da melhor forma quando são aplicadas de acordo com a necessidade maturacional e cognitiva da criança. Em razão disso, é fundamental que o educador pense no momento atual da criança, considere a situação na qual está inserida, bem como a sua individualidade, para que assim seja capaz de desenvolver um trabalho significativo. Compreende-se, segundo o pensamento da autora, que o que realmente importa à criança é a oportunidade de se expressar e brincar como deve brincar, no momento presente, contribuindo para seus aspectos motores e psicológicos.

A autora ainda argumenta que a ação do professor junto ao aluno nessa etapa é importante para dar suporte e orientação às suas necessidades, a fim de se permitir que possa viver os desafios e experiências de maneira saudável e possa se preparar para o momento posterior de sua vivência: o presente é precioso e indispensável para o futuro. Há a necessidade de o professor aguçar sua sensibilidade e capacidade de entender, compreendendo não só a fala, mas também tudo aquilo que não é dito, devendo ser considerado que, na situação de hospitalização, o aluno pode não querer verbalizar o que necessita, mas suas expressões transmitem seu querer, portanto, os educadores devem estar cientes de que – no caso de crianças pequenas – estão vivenciando uma etapa em que outras linguagens estão mais claras. Diante de tudo, Bacelar (2009) se assume como defensora da brincadeira na educação infantil, como uma experiência de vivência do estado lúdico, haja vista acreditar que, por esse meio, é possível manter e nutrir um desenvolvimento saudável.

No que diz respeito ao hospital como um lugar de tratamento de doenças, é importante ressaltar o papel da brinquedoteca como um espaço de acolhimento e terapêutico à criança hospitalizada. Para Valle (2022), o adoecimento e a hospitalização se caracterizam em uma ruptura do cotidiano da criança, valendo ressaltar que, ao se caminhar pelo hospital, é possível notar um ambiente silencioso com pessoas desconhecidas e o que se constrói é o sentimento de morte, perda, despedida e luto.

Nesse sentido, a estratégia escolhida para que as crianças possam lidar com os conflitos internos é a presença do lúdico na hospitalização, que se transforma em um elo entre o mundo familiar e as situações novas em que se encontra, uma vez que a ludicidade faz parte do desenvolvimento físico e intelectual do ser humano, constituindo-se interna e externamente a partir da relação socioafetiva entre as pessoas e os ambientes. Por conta da hospitalização, a criança percorre por locais diferentes e traumáticos, dessa forma “o importante é haver humanização nessas situações como acolhimento e pertinência conjunta com um responsável, boa relação entre equipe de saúde e família e a possibilidade do brincar” (GIMENES, 2022, p. 115).

Sobre o brincar, Serrano (2022) destaca que:

Ao reconhecermos a importância que o brincar tem, torna-se mais significativo que a criança brinque e usufrua plenamente das suas vantagens e menos importante se brinca ou não como a maioria das crianças da sua idade. Ao entendermos o enorme benefício de brincar, vamos olhar para as diversas fases da evolução do brincar, como linhas de orientação que nos permitem responder às iniciativas e necessidades daquela criança, percebendo a importância do prazer do caminho que a criança está a desenvolver [...]. Passar pelas etapas do desenvolvimento normal não é garantia de que a criança está a se beneficiar plenamente do brincar. Brincar vai para

além de desempenhar uma competência em uma faixa etária (SERRANO, 2022, p. 153).

Entretanto, quando ocorre a privação do brincar, são notadas consequências divergentes ao seu desenvolvimento, eis que “sem brincadeira, a aprendizagem, o funcionamento social normal, o autocontrole e outras funções cognitivas podem não amadurecer adequadamente” (SERRANO, 2022, p. 159). Neste caso, torna-se importante que os pais sejam incentivados a levarem os brinquedos favoritos ao hospital, e que possam participar ativamente de todos os processos da brincadeira.

Sobre os brinquedos, Kobayashi (2022) conceitualiza que os objetos lúdicos são aqueles que geram conexões entre as pessoas em todas as fases da vida, bem como o mundo da imaginação e da fantasia que viabiliza a construção de um universo paralelo de exploração e invenções. Por essa razão, as crianças são livres para criar, transformar e experienciar aventuras e conhecimentos, ao mesmo tempo que o brincar é terapêutico.

Neste sentido, pode-se afirmar com Serrano (2022) que:

Quando a criança está hospitalizada, a brincadeira pode ter um valor terapêutico especial, contribuindo para seu bem-estar físico e emocional. Ajuda a criança a lidar com as experiências da vida no hospital e leva à redução na intensidade dos sentimentos negativos, que muitas vezes acompanham o internamento hospitalar [...]. Por meio da compreensão do brincar, os profissionais de saúde podem analisar com precisão os efeitos do internamento e da doença no desenvolvimento e bem-estar da criança, por um lado e, por outro, potencializar o desenvolvimento global da criança nas diversas áreas. (SERRANO, 2022, p. 160-161).

Valle (2022) corrobora que o brincar no processo da hospitalização interfere positivamente na saúde da criança enferma e as ações humanizadas oferecem assistência e cuidado aos pacientes e suas famílias, que são fonte de segurança dos filhos. Por isso, os profissionais que atuam neste âmbito necessitam lidar com a saúde-doença, reconhecendo a importância que o brincar propõe ao funcionamento infantil. A assistência humanizada associada ao brincar tende a tornar o ambiente ameno às crises de estresse que a doença e a hospitalização causam à vida da pessoa enferma, tal como promove melhorias na qualidade dos atendimentos. Destarte, é possível inferir que:

A brinquedoteca, organizada para neutralizar ou eliminar os efeitos adversos da hospitalização, pode oferecer o suporte para a criança internada. A criança traduz o real para a fantasia infantil elaborada com o brinquedo, suavizando o seu sentimento de impotência. A atividade lúdica possibilita a criança a transferir expectativas, ansiedade e representação de suas angústias e desejos favorecendo a superação de conflitos e frustrações. Na brinquedoteca, as crianças podem aprender a compartilhar brinquedos,

histórias, emoções, alegrias e tristezas sobre a sua condição de hospitalização, além de desenvolverem os aspectos de socialização e cidadania (VALLE, 2022, p. 171-172).

Semelhante ao posicionamento sobre o brincar como recurso terapêutico está Winnicott (1975), que considera o brincar como um ato universal e terapêutico, uma vez que a criança – ao brincar – pode atuar, por meio da imaginação e da fantasia, a possibilidade de reviver papéis, bem como ficar numa zona intermediária que favorece um descanso das exigências do mundo externo e do mundo interno. Ao complementar a afirmação de Winnicott, encontra-se em Melis (2022, p. 242) a consideração no sentido de que: “por meio do brincar que a criança articula a realidade e a fantasia. Por meio do brincar, a criança compreende o mundo ao seu redor, a alegria de descobrir, inventar e criar relações”. Portanto, o valor das brincadeiras livres ou dirigidas no aprendizado e no desenvolvimento da criança tem de ser incorporado no cotidiano do hospital.

Perrone (2022) descreve que – para além da saúde e da doença – o sujeito percorre por diversos caminhos no decorrer de sua vida, e é na instituição hospitalar que a vida de uma criança começa, consistindo em um momento de comemoração para os familiares e todos que ali se encontram. No entanto, é nesse mesmo ambiente que ela pode ter sua vida interrompida por conta do desencadeamento de uma doença, razão pela qual é exatamente nesse cenário em que o brincar necessita ser introduzido. Assim, o pedagogo hospitalar propicia por meio do brincar manejos para o enfrentamento da criança com a sua doença e a hospitalização. Por essa razão, na instituição de saúde, a brinquedoteca aliada às práticas lúdicas, propostas nesse ambiente, torna-se um recurso imprescindível à humanização e à imersão em um ambiente saudável e agradável.

## **Resultados e discussões**

A partir das discussões desenvolvidas ao longo deste artigo, entende-se que a pedagogia hospitalar representa uma área importante para colaborar com o tratamento dos educandos dentro do hospital. Ocorre que os profissionais da área se veem deslocados a integrar a educação na saúde, pela carência de reconhecimento acerca das leis que garantem o acesso ao atendimento educacional durante o período de internação, assim como asseguram a saúde, a educação, a proteção, e quaisquer outros cuidados para a garantia da vida do aluno.

Em vista disso, a atuação do pedagogo no recinto hospitalar envolve um atendimento humanizado que olha para o educando de maneira integral e que traz consigo inseguranças e angústias. O pedagogo necessita ser uma ponte de apoio à criança, à família, à equipe médica, à escola e à sociedade. Torna-se importante a inclusão da pedagogia hospitalar nos currículos do curso



de pedagogia, visto que as práticas pedagógicas nesse ambiente e o atendimento das crianças hospitalizadas são essenciais, inclusive para sua melhora. Para Winnicott (1975), o brincar possibilita a continuação do existir saudável. Compreende-se que – ao dar continuidade aos estudos, dentro da hospitalização – a criança percebe a continuidade da sua rotina de vida e não fica atrasada nas atividades escolares em relação aos seus pares. Além disso, é mais uma forma de cuidado com ela, principalmente nesse momento em que se encontra vulnerável.

Encontra-se no **Tratado da Brinquedoteca Hospitalar** – organizado por Kishimoto, Viegas e Teixeira (2022) – a contribuição de autores da educação e da psicologia que se dedicam à atuação dentro dos espaços hospitalares para propiciar condições de cuidados, não só da escolarização, mas também do cuidado da saúde. Ao organizar a brinquedoteca no ambiente hospitalar, tem-se um espaço do brincar, que tem finalidade terapêutica. Assim, a atuação do pedagogo por meio do atendimento lúdico favorece as etapas do desenvolvimento infantil, caracterizando-se em um recurso para as práticas educativas e a recuperação da saúde.

Winnicott (1975) considera que o brincar é - por si só - terapêutico, espontâneo e permite a zona de descanso das realidades interna e externa. Logo, dentro do ambiente hospitalar, ela pode encontrar condições para ter esperanças em sua recuperação por meio do brincar, principalmente quando se tem o espaço da brinquedoteca. Com a experiência do lúdico, é possível que a criança viva de forma plena, assim dizendo, entende-se que o pedagogo não pode deixar de enriquecer sua prática, pois sabe que na internação o aluno hospitalizado precisa passar pelo tratamento adequado, mas – ao mesmo tempo – dar seguimento a sua formação e desenvolvimento enquanto criança e indivíduo.

Nesse sentido, a brinquedoteca hospitalar (que é obrigatória por lei) permite que – por meio do brincar – seja transportada a sensibilidade, a interação, a imaginação, a espontaneidade, a expressão, a diversão, a alegria e a liberdade para o ambiente hospitalar. Depreende-se, assim, que o brincar associado à hospitalização promove o bem-estar físico e emocional, contribuindo para o cuidado com os sentimentos da criança, além de possibilitar o faz de conta, momento em que ela vive sua infância.

## **Considerações finais**

A partir da delimitação dos objetivos da pesquisa, demonstra-se que a atuação do pedagogo hospitalar é vinculada a um trabalho em conjunto com a equipe de saúde, de tal sorte que – ao mesmo tempo em que os médicos cuidam do tratamento, do quadro clínico e da recuperação da saúde do aluno hospitalizado – o pedagogo promove assistência pedagógica e direciona seu olhar para o paciente enquanto uma criança em desenvolvimento, que necessita sê-la, de fato.

Por conta disso, o artigo apresenta a pedagogia hospitalar com a atuação do pedagogo perante a hospitalização, além de mencionar as leis que regem a escola no hospital, a ludicidade como uma prática benéfica ao tratamento, ao desenvolvimento infantil e à escolarização, salientando a brinquedoteca hospitalar, proposta enriquecedora ao momento da internação, uma vez que – por meio do brincar – a criança exterioriza seus sentimentos e compartilha momentos de alegria.

Sendo assim, a construção deste estudo de cunho bibliográfico corrobora a afirmação de que, nos ambientes hospitalares, a ludicidade consiste em um recurso que beneficia e enriquece a prática do pedagogo e que necessita estar vinculada à pedagogia hospitalar. Nesse sentido, o pedagogo trabalha com intencionalidade, já que sua atuação está ligada a uma proposta pedagógica norteadora com o intuito de atender as necessidades de saúde, cognição e escolarização ao oferecer condições de continuidade de existência, em um ambiente de sofrimento físico e psíquico.

## Referências

BACELAR, V. L. da E. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 18 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995**. Direitos da criança e do adolescente hospitalizado. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/bioetica/conanda.htm>. Acesso em: 18 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 18 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005**. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11104.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11104.htm). Acesso em: 19 set. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1E, Brasília, DF, 14 set. 2001.

DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (org.).

**Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FONSECA, E. S. da. Classe hospitalar: ação sistemática na atenção às necessidades pedagógico-educacionais de crianças e adolescentes hospitalizados.

**Temas sobre Desenvolvimento**, v. 8, n. 44, p. 32-37, 1999. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/classehospitalar\\_eneida.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/classehospitalar_eneida.pdf). Acesso em: 24 ago. 2022.

FONTES, R. de S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 119-138, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gJN94n3wRvTyCZnPnnJzQzv/>. Acesso em: 24 ago. 2022.

GIMENES, B. P. A ludicidade na área da saúde em diversos contextos: a experiência da psicologia da saúde. *In*: KISHIMOTO, T. M.; VIEGAS, D.; TEIXEIRA, S. R. de O. **Tratado da brinquedoteca hospitalar:** humanização, teoria e prática. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022. p. 109-129.

KOBAYASHI, M. do C. M. Brincar, jogar, dançar e cantar: orientação para apoiar as linguagens lúdicas em diferentes espaços. *In*: KISHIMOTO, T. M.; VIEGAS, D.; TEIXEIRA, S. R. de O. **Tratado da brinquedoteca hospitalar:** humanização, teoria e prática. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022. p. 269-287.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MATOS, E. L. M.; MUGIATTI, M. M. T. de F. **Pedagogia hospitalar:** a humanização integrando educação e saúde. Petrópolis: Vozes, 2006.

MELIS, V. Brincar é a ordem da infância! Vamos brincar. *In*: KISHIMOTO, T. M.; VIEGAS, D.; TEIXEIRA, S. R. de O. **Tratado da brinquedoteca hospitalar:** humanização, teoria e prática. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022. p. 240-249.

PERRONE, R. Projetos lúdicos na saúde: da teoria à prática. *In*: KISHIMOTO, T. M.; VIEGAS, D.; TEIXEIRA, S. R. de O. **Tratado da brinquedoteca hospitalar:** humanização, teoria e prática. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022. p. 250-268.

SERRANO, P. Brincar, desenvolvimento, saúde e bem-estar, na primeira infância. *In*: KISHIMOTO, T. M.; VIEGAS, D.; TEIXEIRA, S. R. de O. **Tratado da brinquedoteca hospitalar:** humanização, teoria e prática. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022. p. 148-164.

VALLE, L. E. L. R. do. Psicologia Infantil e o brincar no processo de hospitalização: aspectos neuropsicológicos e socioemocionais. *In*: KISHIMOTO, T. M.; VIEGAS, D.; TEIXEIRA, S. R. de O. **Tratado da brinquedoteca hospitalar:** humanização, teoria e prática. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022. p. 165-174.

WINNICOTT, D. D. O brincar: uma exposição teórica. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro, Imago, 1975. p. 59-77.

# VIOLÊNCIA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE: UM ESTUDO A PARTIR DE THEODOR W. ADORNO<sup>33</sup>

*Pollyana de Paula Pereira  
João Vicente Hadich Ferreira*

## **Introdução**

A importância deste estudo reside na constatação de recorrentes manifestações de comportamentos violentos e atitudes opressoras no ambiente escolar que, partindo de alguns indivíduos ou pequenos grupos, manifestam-se na agressão às minorias étnicas, religiosas, sociais ou de gênero. Diante disso, com base em estudos filossóficos, a pesquisa busca entender como a escola, sendo um ambiente de reprodução das relações sociais, pode se posicionar e agir sobre esses tipos de manifestações, a fim de iniciar um processo interno de combate à violência ou, em outras palavras, de resistência contra a barbárie.

Objetiva-se, neste sentido, refletir sobre o contexto da violência no ambiente escolar, sua relação com um tipo de pensamento que permeia nossa existência, o fascismo, e sobre as possibilidades de sua contraposição a partir do pensamento do filósofo Theodor W. Adorno e sua proposição de uma educação contra a barbárie. Destacamos, neste sentido, o combate aos preconceitos e discriminações de forma a favorecer a construção de uma sociedade mais justa e humanizada.

Dialogar sobre a violência, analisar as consequências históricas das manifestações de grupos violentos na sociedade e questionar a realidade talvez sejam algumas hipóteses possíveis. Mas não há provavelmente uma resposta única. Não é possível um fechamento. Por isso o incômodo com a questão da violência escolar.

Tal temática é uma importante e permanente preocupação de professores e pedagogos. Para compreendermos essa problemática é preciso lançar um olhar para a história e a sociedade, tendo em vista que a escola é uma instituição que não está livre das interferências exteriores.

---

<sup>33</sup> Compondo o Trabalho de Conclusão de Curso da autora, este artigo foi elaborado a partir de estudos, orientações e desenvolvimento do Projeto de Pesquisa intitulado *Educação e fascismo: estudos sobre democracia, totalitarismo, formação política e emancipação*. Coordenado pelo coautor do texto aqui apresentado, o projeto continua em execução na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) vinculado ao Grupo de Pesquisa e Ensino em Políticas Públicas em Educação e Processos de Escolarização (GEPEPPE).

Por isso, para esta análise recorreremos a pensadores que dedicaram seus estudos para entender o fenômeno da violência na sociedade, como ele se manifesta, por quais razões, e como identificá-lo. Como pano de fundo, mas evidentemente objetivo principal da discussão, é contribuir para que se possa desenvolver uma educação que vise o combate de todo e qualquer tipo de violência em seu espaço e que, conseqüentemente, reflita na sociedade como um todo.

A pesquisa bibliográfica é a metodologia utilizada, fundamentando nossas análises e reflexões sobre a violência e sua presença nas escolas. Neste caminho, a companhia do filósofo Theodor Adorno (1995), especialmente em seus textos póstumos, publicados na coletânea *Educação e Emancipação* (1995) e alguns de seus comentadores, entre eles, Alexandre Fernandes Vaz (2004) e José Leon Crochík (2011), é bem-vinda.

### **Educação, escolarização e o problema da violência: breve contexto**

Se partirmos do pressuposto de que vivemos em uma sociedade construída com base em relações de violência desde os primórdios da humanidade, tendo em vista as relações de poder e dominação que envolvem o nosso processo civilizatório, entenderemos que a escola, como extensão dessa sociedade reproduz muitas características dessas relações. Sendo assim, podemos supor que os motivos geradores dos atos violentos dentro de seus muros são conseqüências de questões muito mais complexas e antigas do que podemos detectar à primeira vista. Estes motivos estão presentes na história da nossa sociedade, e precisam ser analisados a partir de uma perspectiva crítica da realidade, para que possamos agir para a sua transformação. Isso nos leva a algumas questões.

Que elementos fundamentam a violência? O que leva alguns alunos a agir de forma violenta na escola? Há alguma relação com o pensamento fascista e sua constituição? A partir destas questões, como a escola pode ajudar a impedir tais ações? Quais elementos da violência escolar podem estar ligados aos comportamentos ou à educação/ideologia fascista?

Evidentemente não será possível tratar de todas essas questões em um trabalho de tão curta extensão. Mas elas permearão as discussões que nos encaminham, inicialmente, para a última que formulamos. Neste sentido, cabe pensarmos, para responder, o que entendemos por Educação.

A concepção de educação à qual nos referimos não se restringe àquela que busca unicamente transmitir conhecimentos científicos, nem a que pretende homogeneizar a sociedade, adaptando os sujeitos. No nosso entendimento, a educação tem como objetivo a formação integral do indivíduo, possibilitando o olhar para a comunidade e a percepção de suas contradições para que se possa agir para que as mesmas sejam superadas, quando necessário, num constante

processo dialético. Para Adorno (1995) essa educação é emancipadora na medida que permite o desenvolvimento da autonomia, o pensamento próprio, livre do controle de qualquer figura de autoridade. Além disso, destaca que a educação emancipadora é condição para uma sociedade democrática, de modo que a formação integral do indivíduo é uma questão política.

O autor ainda esclarece que, para alguém se torne emancipado, não basta apenas se contrapor a uma autoridade. É necessário que haja um rompimento entre o sujeito e quem lhe representa essa imagem e a elaboração dessa relação para sua vida. Sobre esta questão, Adorno (1995, p. 177) assinala que

É o processo – que Freud denominou como o desenvolvimento normal – pelo qual as crianças em geral se identificam com uma figura de pai, portanto, com uma autoridade, interiorizando-a, apropriando-a, para então ficar sabendo, por um processo sempre muito doloroso e marcante, que o pai, a figura paterna, não corresponde ao eu ideal que aprenderam dele, libertando-se assim do mesmo e tornando-se, precisamente por essa via, pessoas emancipadas.

Neste caso, entendemos que, em um primeiro momento, o símbolo de autoridade trata-se principalmente dos responsáveis pelos cuidados com a criança. Posteriormente, na escola, essa imagem repousa sobre o professor. Na medida em que crescemos percebemos que, diferentemente do que imaginávamos, aquela figura de autoridade é um sujeito imperfeito. É quando ocorre esse processo de rompimento que o indivíduo se torna autônomo.

Diante do explanado, não podemos conceber que educação seja puramente entendida como sinônimo de escolarização, na medida que a primeira abranje uma formação contínua e integral, enquanto a segunda se restringe a um saber institucionalizado. Nesse sentido, a educação se dá em todas as dimensões da vida, e a escolarização é o aprendizado em âmbito escolar. No entanto, as duas se inter-relacionam. É, principalmente no ambiente de escolarização onde podemos e precisamos combater os elementos que constituem ações violentas. A escola precisa se tornar um centro de resistência para que, com a formação crítica dos sujeitos, algum dia possamos constituir também, uma sociedade crítica.

Atitudes de perseguição, discriminação, ameaça, exclusão e agressão, são alguns exemplos de violência presentes na escola, como aponta a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PeNSE no ano de 2015 que, tendo como foco o *bullying*, nos apresenta dados que apontam que “[...] 7,4% dos escolares brasileiros afirmaram que na maior parte do tempo sempre se sentiram humilhados por provocações” e, ainda, “Quando perguntados se o escolar já havia esculachado, zombado, mangado, intimidado ou caçoado algum de seus colegas de escola nos 30 dias anteriores à pesquisa, 19,8% responderam que sim”. Consideramos que estas ações coadunam com a perspectiva da barbárie e da ideologia fascista,



tratadas por Adorno, hipótese que em breve trataremos aqui. Nesse sentido, não podem ser considerados impulsos inatos de seus praticantes, visto que se tratam de comportamentos aprendidos, reproduzidos e profundamente enraizados na sociedade contemporânea. Neste cenário, a escolarização é fundamental para promover uma educação que favoreça a desconstrução de valores e costumes reprodutores de violência.

Neste contexto, portanto, a concepção de educação que abordaremos é adorniana e se refere a formação humana direcionada à construção da autonomia, uma educação com vistas à emancipação do sujeito.

Logo no início de seu artigo *Educação para a resistência contra a barbárie*<sup>34</sup>, no qual traz uma discussão sobre as ideias de Adorno acerca da educação, José Leon Crochík (2009) aponta que o filósofo frankfurtiano defendeu que a escola seria responsável pela formação dos indivíduos contra todos os tipos de violência. Tanto a que parte do campo individual, quanto a que vem dos outros, de grupos. São violências que estão presentes no ambiente escolar, seja nos métodos utilizados, direta ou indiretamente, ou pelos comportamentos dos educadores e também dos educandos.

É neste sentido que, na tentativa de compreender o que leva a humanidade a promover ou compactuar com um genocídio, Adorno e Horkheimer (1985) refletem sobre a história da civilização em sua obra *Dialética do Esclarecimento*, na qual constatam que esse tipo de violência está presente no movimento do esclarecimento, que buscava libertar os homens das barreiras do medo, para que pudessem dominar a natureza.

Partindo de uma análise filosófico-histórica, os autores defendem que a dominação exercida pelo homem na pré-história era uma alternativa para gerir o seu medo, impondo força e poder sobre a natureza e os perigos que ela oferecia. Como o próprio homem compõe a natureza, ele não ficou de fora desse sistema. Ocorre que, “à libertação do homem dos perigos da natureza correspondeu a dominação da natureza e desta forma, o homem se viu prisioneiro da própria necessidade de dominar” (CROCHÍK, 2009, p. 18). Mesmo com os avanços da humanidade e de suas tecnologias esses comportamentos não deixaram de existir. Entretanto, tornaram-se injustificáveis, de modo que o papel da educação na oposição a essa realidade é imprescindível.

De acordo com Crochík (2009), na sociedade contemporânea essa dominação pode ser percebida na hierarquização de todas as dimensões da vida humana, fazendo com que as pessoas se esforcem para ter o poder de dominar para não ser dominado, o que garante a perpetuação desses tipos de relações.

Por isso, diante da reflexão sobre os acontecimentos que levaram ao

---

34 In: *Revista Educação: Especial Biblioteca do Professor*, 2009.

fenômeno nazista, Horkheimer e Adorno (1978, p. 172) conduziram investigações empíricas acerca do comportamento das pessoas diante da adesão aos regimes totalitários e suas propagandas, principalmente sobre a questão do antissemitismo explorado pelo nazismo.

Considerando que um dos elementos geradores de violência é o preconceito, suas pesquisas centraram-se na relação entre ideologia política autoritária e as características psicológicas de seus seguidores. O estudo, feito com um grande grupo de pessoas, buscava identificar se os comportamentos dos indivíduos com relação às minorias estariam atrelados aos seus posicionamentos políticos.

Foram feitas perguntas relacionadas às minorias étnicas e religiosas, sobre questões políticas e também sobre problemas da vida pessoal. Os estudiosos perceberam que tiveram mais correspondência para o preconceito nas questões referentes a vida pessoal. Porém, essas características, mesmo no âmbito pessoal, parecem tornar os indivíduos mais suscetíveis aos discursos de ódio contidos nas propagandas fascistas.

De fato, aparece como uma necessidade individual se ver representado por uma figura de poder. Mas a identificação cega com a autoridade caminha para a renúncia do pensamento crítico e da individualidade, onde o sujeito passa a aderir completamente ao pensamento coletivo do grupo no qual se sente inserido. Como afirma Adorno (2015), o apelo da propaganda fascista também está mais relacionado a estas questões psicológicas internas do que com a política propriamente dita. Mas, sobre essas questões trataremos mais especificamente adiante.

Adorno (1965) afirma que assim como no fascismo, o preconceituoso, de forma inconsciente, deposita em um grupo de pessoas específico todas as suas frustrações. Torna-as um exemplo do que ele considera que não se deve ser e dirige a elas todo o seu ódio. O preconceito é fruto da generalização das características de um grupo que são expressas por afirmações, como por exemplo, que “todo indígena é preguiçoso”, ou que “todo negro é rebelde”. Estas são constatações equivocadas, constituídas a partir de uma visão superficial e descontextualizada sobre algum momento da história de um povo, e subvertida em uma regra que se aplica a todos que possuam as características necessárias para se tornar um alvo. Tais concepções, tornadas em estratégias pelo líder nazista, expressam-se como orientação em sua autobiografia, o *Mein Kampf*<sup>35</sup>, conforme nos relatam Horkheimer e Adorno (1978, p. 175): “Um truque recomendado pelo próprio Hitler é a subdivisão do mundo em ovelhas brancas e ovelhas negras, os bons, a cujo grupo se pertence, e os maus, ou seja, o inimigo criado expressamente para

---

35 Em português “*Minha Luta*”, é o livro escrito por Adolf Hitler, no qual expressa suas ideias extremistas utilizadas para reafirmar convicções nazistas.

finalidades de demagogia”.

Nesse sentido, para Crochík (2011), a imagem que o preconceituoso, o opressor ou agressor gera de sua vítima, não possui nenhum vínculo com a realidade, nem algum compromisso com a verdade. Para eles, basta a reprodução injustificada da violência que seus líderes propagam em discursos ambíguos, com os quais se identificam. Este processo dispensa o empirismo ou qualquer outro tipo de análise dos fatos, se apoia apenas em conceitos prévios, ou preconceitos, na rotulação e na simplificação da realidade.

No primeiro capítulo do livro *Preconceito e Educação Inclusiva* (2011), José Leon Crochík trata sobre os elementos do preconceito, suas características e as características dos indivíduos propensos a ele.

Nesta obra Crochík (2011) indica que, em suas pesquisas, Adorno e Horkheimer conseguiram identificar que as pessoas têm inclinação ao preconceito em diferentes níveis, algumas em menor grau e outras em maior grau, como seria o caso da denominada “Personalidade Autoritária”<sup>36</sup>. Neste sentido, caracterizaram a personalidade autoritária, como aquela que

[...] dirige impulsos hostis ao objeto do preconceito. Devido à sua ambivalência frente ao pai, que representa a autoridade, cinde os seus afetos, dirigindo o seu amor ao pai e o ódio àqueles que representam uma ameaça imaginária ao grupo a que pertence. O ódio que sente também é cindido em uma parte masoquista, que emprega para submeter-se à autoridade, e em uma parte sádica, utilizada para submeter aqueles que julga mais frágeis a si. (CROCHÍK, 2011, p.66).

Os indivíduos contemplados na personalidade autoritária demonstram comportamentos violentos à grupos minoritários, já que sentem a necessidade de demonstrar sua lealdade ao líder e ao grupo, e seu ódio é direcionado a tudo o que ameaça de alguma forma essa organização. É masoquista na medida que se submete totalmente a autoridade e sádico ao subjugar os que considera como vulneráveis.

Com relação a esses indivíduos Horkheimer e Adorno (1978, p. 180) afirmam que,

Em geral perderam em grande parte a capacidade de realizar experiências vivenciais e, para modifica-los seriamente, não bastaria instruí-los, alimentar e estimular as suas convicções mais válidas; seria necessário, em primeiro lugar, formar ou reconstruir nesses indivíduos, mediante processos

---

36 As pesquisas em questão referem-se aos *Estudos sobre o preconceito* e, mais especificamente, a uma das pesquisas desenvolvidas por Adorno e seus colaboradores, Else Frenkel-Brunswik, Daniel J. Levinson e R. Nevitt Sanford, na década de 40 do século XX nos Estados Unidos. Num trabalho conjunto entre o Instituto de Pesquisa Social, representado por Adorno, e o grupo de psicólogos sociais de Berkeley, nominado acima, a pesquisa tornou-se histórica e é referência na questão da categorização de um tipo de personalidade que, nas conclusões dos pesquisadores, representa o indivíduo com potencial fascista. O estudo foi publicado com o título de *La personalidad autoritaria* (1965).

demorados e fatigantes, a capacidade de estabelecer relações espontâneas e vitais com os homens e as coisas.

Diante disto, a tarefa de reparar os danos causados a esses indivíduos se mostra complexa e contínua, sendo a escola uma das ferramentas capazes de promover essa reconstrução das habilidades sociais do sujeito, que é o que permite, entre outras coisas, o questionamento de estereótipos criados por concepções preconceituosas. Ademais, a escola tem o dever de agir para impedir a perda das capacidades experienciais, e consequentemente perda da sua criticidade, por meio do processo de emancipação com relação a autoridades inquestionáveis.

A par disso, para prosseguirmos faz-se necessário alguns destaques sobre a questão do fascismo, amplamente estudado e apresentado por Adorno.

### **Elementos do fascismo: identificação com o coletivo e o ódio ao intelectual**

Uma das características do fascismo é a produção e reprodução de atitudes violentas que, aparentemente, são incoerentes com um processo civilizatório. São comportamentos primitivos agressivos, que não encontram na atualidade justificativas razoáveis para acontecerem. Diante disso, buscam algum sentido para sua ideologia em discursos enganosos e estereotipados, que intencionam a manipulação das grandes massas e a opressão de grupos minoritários.

As ideologias fascistas encontram na propaganda a sua mais poderosa aliada. Adorno (2015) esclarece que a abordagem propagandística do fascismo possui um caráter inconsciente e manipulador, dado que não se pauta em reflexões fundamentadas e objetivas. De maneira oposta, apela para os aspectos psicológicos do público.

O filósofo especifica três características deste tipo de propaganda. Primeiro, consiste em uma propaganda que aborda assuntos adaptados para que o público se identifique com o que está sendo proposto. Segundo, em seus discursos os agitadores fascistas enfatizam os meios pelos quais irão alcançar suas metas, sem deixar claro a finalidade de suas ações, ou a que esses objetivos levarão. Por fim, a propaganda torna-se o propósito final sendo apresentada às pessoas como um convite a uma “verdade secreta”, suscitando o sentimento de pertencimento ao grupo, circunstância típica em regimes totalitários. Sobre a propaganda fascista e sua relação com o sentimento de pertencimento ao grupo – o *in-group* –, e os que são excluídos e perseguidos – os *out-group* –, Adorno (2015, p. 177) afirma que:

Ela sugere continuamente, e algumas vezes de forma maliciosa, que o seguidor, simplesmente por pertencer ao *in-group*, é melhor, superior e mais puro que aqueles que são excluídos. Ao mesmo tempo, qualquer tipo de crítica ou de autoconsciência é ressentida como uma perda narcísica e

incita fúria. [...] Concomitantemente, a concentração de hostilidade sobre o *out-group* elimina a intolerância do próprio grupo, ao qual a relação de uma pessoa seria, de outra forma, altamente ambivalente.

Assim, salienta que o caráter narcisista da propaganda fascista faz com que seus seguidores se identifiquem com o grupo dominante, sentindo-se pertencente a ele e conseqüentemente superior àqueles que são excluídos do mesmo, para os quais sua violência é direcionada. Essa frustração é despertada pela lembrança de seu próprio fracasso e direciona a violência sobre o que não podem ser ou ter. Diante disso é recorrente a perseguição à intelectualidade, o ataque à cultura e a negação da ciência.

Os representantes fascistas buscam combater inimigos que eles mesmos constroem, a partir de características isoladas de determinados grupos que não precisam necessariamente serem reais. Segundo o filósofo, “a propaganda fascista ataca fantasmas [*bogies*], e não oponentes reais, ou seja, ela constrói um imaginário do judeu ou do comunista, separa-o em pedaços sem prestar muita atenção a como este imaginário se relaciona com a realidade” (ADORNO, 2015, p.143). Sendo assim, para o ideário fascista basta a sugestão de uma suposta realidade para justificar sua crueldade.

Certifica ainda que, os seguidores, de alguma forma se identificam e se sentem representados pelo líder autoritário, o que cria uma espécie de vínculo entre eles. Para Freud (*apud* ADORNO, 2015), esse vínculo é o que propicia a união das massas fascistas. A partir desta relação o sujeito perde sua individualidade a fim de compor o todo, adaptando-se ao grupo. Suas ideias e pensamentos passam a ser produtos de ideologias de terceiros, e não mais algo subjetivo. Nesse sentido, a relação dos grupos com o líder apresenta uma característica narcisista na medida que os seguidores identificam no líder características próprias e, portanto, na adoração deste podem adorar a si mesmos.

O filósofo destaca que, em regimes totalitários a humanidade e a independência dos indivíduos são desconsideradas. Nestes governos as pessoas passam a ser tratadas como objetos supérfluos que serviriam apenas para cumprir regras acima de tudo, inclusive de suas próprias convicções. Isso ocorre por meio de discursos extremamente manipuladores, que de forma velada, induzem seus seguidores a um comportamento submisso e, eventualmente, omissivo diante da barbárie, que é o único resultado gerado pelo fascismo.

No capítulo *Teoria freudiana e o padrão da propaganda fascista*<sup>37</sup>, Adorno (2015) recorre ao pensamento de Freud sobre a constituição das massas e em como os sujeitos se comportam quando sentem-se pertencentes a um grupo. Para tanto, seria preciso “[...] explicar por que os seres humanos modernos

---

37 In: *Ensaio sobre psicologia social e psicanálise*, 2015.

retornam a padrões de comportamento que contradizem flagrantemente seu próprio nível racional e o presente estágio da civilização tecnológica esclarecida” (ADORNO, 2015, p.159). Isto é, indentificar o que levaria pessoas comuns, civilizadas e adequadamente educadas a agirem de forma incoerente com suas condições intelectuais, em um movimento de declínio da própria consciência a um estado anterior em relação ao nível de desenvolvimento alcançado pela sociedade atual. Adorno (2015) aponta ainda que o fascismo não é meramente este retorno a comportamentos primitivos, mas sim a permanência e repetição dessas ações violentas e acrílicas na sociedade por aqueles que a compõe.

Crochík (2009) salienta que a violência da qual trata Adorno, parte de um sentimento de indiferença. Esse tipo de violência, caracterizada pela frieza, surgiu no período da Segunda Guerra Mundial. É o sentimento que possibilitou o extermínio em massa nos campos de concentração, onde se descartaram pessoas como se fossem coisas, inúteis e insignificantes.

Nesse sentido, entendemos que se tratam de comportamentos aprendidos e perpetuados na sociedade e, conseqüentemente na escola. Tais atitudes tem base nos preconceitos e se relacionam com ideais fascistas, que levam a adesão de estereótipos criados pelo grupo, em detrimento da percepção individual da realidade. Despertam sentimento de frieza com relação ao outro, que não pertence ao grupo. Este, por sua vez, é destituído de sua humanidade e reduzido ao estado de objeto, o que leva ao desprezo às atividades intelectuais, que passam a ser consideradas inferiores às habilidades imediatistas. Uma das características do pensamento fascista é a desvalorização de atividades intelectuais, que não são consideradas úteis para a vida prática. Partindo deste princípio cria-se, dentro da escola também, um ódio que ataca a intelectualidade, visto que alguns indivíduos a compreendem como algo inalcançável. Assim descreve o autor:

Esse ódio ao intelectual, paradoxalmente desenvolvido também na escola, é gerado como forma de atacar o que é desejado, mas julgado impossível de se obter – aqueles que se sentem humilhados por não se julgarem e não serem julgados inteligentes como os outros, por não conseguirem boas notas, combatem, no desprezo ao intelectual, o que gostariam de ser (CROCHIK, 2009, p.19).

Por isso, o conhecimento transmitido pela escola não deve se ater a imediatismos, mas sim promover a reflexão crítica da sociedade para poder provocar mudanças necessárias para o combate às violências. Neste aspecto Crochik (2009, p. 20) assegura que “[...] a cultura que transmite somente o instrumental para a adaptação não é menos danosa, pois forma para a sobrevivência imediata, impedindo os indivíduos de compreender a violência que recai sobre eles e, desse modo, contribui com a perpetuação dessa violência”.

Portanto, parece evidente que a escola é um dos locais em que ocorrem



relações de violência como reflexo da sociedade e da história. Contudo, também é onde se realizam críticas e reflexões quanto às circunstâncias em que estas relações acontecem. Para Crochík (2009, p. 22), “[...] a educação que não propicia a incorporação de conhecimentos, valores e sua reflexão é educação para a alienação [...]”. Deste modo, não podemos ignorar seu potencial como ambiente para a construção do pensamento crítico e autonomia, necessários para a mudança, mesmo sabendo que não cabe a ela a resolução de todos os problemas da humanidade.

Pensando ainda no campo da educação e a questão do esporte, por exemplo, é importante destacar também a significação deste como outro elemento que, muitas vezes, traz em seu bojo as características do fascismo. É o que nos aponta Alexandre Fernandez Vaz (2004) em seu artigo *Corpo e indústria cultural: notas para pensar a educação na sociedade contemporânea*<sup>38</sup>.

No seu texto Vaz (2004) ressalta a dupla função que os esportes desempenham na sociedade. Para o autor, estaria presente no esporte uma forma de manipular as massas, fazendo com que o indivíduo não se diferencie do todo. Nesse contexto está presente um sentimento que glorifica a violência e o sofrimento, permitindo que diante de manifestações de autoritarismo a sociedade permaneça submissa. Segundo Vaz (2004, p. 123),

O esporte seria uma adaptação clandestina ao maquinário, de tal forma que o ser humano o incorporaria, desaparecendo a diferença entre si e a máquina. Isso levaria a um momento ostentador da violência, ao culto à obediência, ao autoritarismo, ao sofrimento e ao masoquismo.

Nesse sentido, o esporte, pode ser um elemento de promoção da barbárie, ao passo que produz a homogeneização do pensamento e a aversão à intelectualidade, a indiferença diante da violência, além de incentivar submissão. Dessa forma, conseguimos relacionar a adaptação exigida no esporte com os elementos de identificação e regressão a comportamentos primitivos, característicos do fascismo.

Para Vaz (2004), o domínio sobre as capacidades corporais exigidas pelo esporte resulta em um distanciamento entre a esfera física e a intelectual, priorizando a primeira em detrimento da segunda. Este é outro fator que reafirma o ódio ao intelectual. Por mais que, na cultura *fitness*, a ideia de saúde integral apareça como o *marketing* preponderante para seduzir aqueles que a cultuam, na realidade ela representa uma hipervalorização do corpo físico que, inevitavelmente, continuará seu processo de degeneração biológica. Por isso,

Como mediação tecnológica entre o ser humano e seu corpo é que as atividades esportivas, levadas às últimas consequências, perpetuam a reificação, de forma que não é possível, por mais que se exercite, superar o estado de morte atingido pelo corpo. Ao contrário, quanto mais ele é

---

38 In: *Ensaio Frankfurtianos*, 2004.

exercitado, mais é desqualificado como matéria manipulável, quanto mais separado da instância *não corporal*, mais reificado, e portando *sem vida*, se torna (VAZ, 2004, p.124).

Além disso, é presente no âmbito do esporte a identificação com o coletivo de forma regressiva devido ao culto à violência. Essa coletivização agride diretamente a subjetividade do indivíduo, que é alienado de sua autonomia e individualidade, sendo reduzido a apenas uma engrenagem do sistema.

O autor conclui que, se em algum momento o esporte pode incentivar a cooperação e a superação, em outro ele propicia a reprodução de ações que levam à barbárie, principalmente por parte dos que consomem o espetáculo, visto que não são familiarizados com os regulamentos esportivos e nem estão sujeitos às penalidades impostas aos seus praticantes. Esclarece-nos que,

O esporte é ambíguo: por um lado, ele pode ter um efeito contrário à barbárie e ao sadismo, por intermédio do fair-play, do cavalheirismo e do respeito pelo mais fraco. Por outro, em algumas modalidades e procedimentos, ele pode promover a agressão, a brutalidade e o sadismo, principalmente no caso dos espectadores, que pessoalmente não estão submetidos ao esforço e à disciplina do esporte; são aqueles que costumam gritar nos campos esportivos (VAZ, 2004, p.131).

Considerando a ambiguidade do esporte, que dependendo da forma como é praticado pode ser produtivo ou destrutivo, é importante salientar que, no ambiente escolar ele também possui estes dois aspectos, principalmente por conta da competitividade que inúmeras vezes é incentivada, seja por meio de notas, premiações para melhores alunos, ou jogos. A competição é superestimada pela comunidade escolar e não podemos esquecer que neste contexto, para que alguém possa ganhar, outro precisa perder. O que gera sentimentos de constrangimento e frustração, impeditivos da construção de um ambiente de aprendizado e potencial emancipatório. Para Adorno (1995, p. 161), “[...] um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma última o fortalecimento do instinto de competição”. Nesta perspectiva, a competitividade, sentimento de sempre querer ser melhor do que o outro gera o ressentimento, que pode resultar, por parte dos alunos que não tem bom desempenho nas disciplinas teóricas, por exemplo, a perseguição àqueles ditos inteligentes.

A competitividade, tão prezada até os dias atuais, não atende às necessidades de humanização e autonomia. Para que se possa desenvolver uma educação contra a barbárie, o combate ao elemento competitivo na educação é indispensável.

Por fim, ainda tratando dos elementos do fascismo e de seu ódio à intelectualidade, esbarramos na questão da cultura. Nesse sentido, Crochík (2009) apresenta a crítica de Adorno com relação a indústria cultural e a questão da semiformação.

Esse tipo de cultura, ou formação, nada mais é do que uma formação

ilusória, no sentido de que, pessoas semiformadas, acreditam que possuem um conhecimento que na verdade não tem. Em suas palavras, “[...] o pseudoformado se irrita quando é contrariado, pois sabe que não detém o conhecimento que pretende demonstrar” (CROCHÍK, 2009, p.21). Sendo assim, além de ser uma farsa, seus consumidores se apegam a ela sem questionar e a defendem a qualquer custo, até mesmo de sua autonomia.

O termo consumidores se aplica adequadamente nestas circunstâncias pois, em uma sociedade tecnicista, a cultura e os saberes, ou melhor, uma parte distorcida deles, são vendidos como mercadorias. De acordo com o autor, a cultura “[...] se tornou externa aos indivíduos, instrumentalizando-os, não mais os formando” (CROCHÍK, 2009, p. 20). Isso significa que, não só o conhecimento se torna supérfluo, como também os indivíduos semiformados por ele.

Crochík (2009) explica que a compreensão da realidade, reflexão e possibilidade de transformação, que normalmente seriam obtidos por meio da cultura, dão lugar a técnica, ao saber mecânico e imediatista e também ao já mencionado desprezo a qualquer expressão de intelectualidade.

O autor aponta que, no ambiente escolar, o ódio ao intelectual muitas vezes encontra seu alvo na figura do professor. Isso pode ser observado nos momentos em que os alunos fazem piadas com suas características singulares e eventuais dificuldades em situações sociais. No âmbito geral, a desvalorização da profissão docente também é um sinal da aversão ao pensamento intelectual, típicos da sociedade capitalista que supervaloriza a aplicabilidade imediata do conhecimento.

A falência da cultura consiste em que ela, por si só, não foi capaz de cumprir a promessa de tornar as pessoas melhores e, conseqüentemente, a sociedade. O que se pode observar é que, mesmo a melhor formação acadêmica ou o maior poder aquisitivo, não garantem a felicidade nem a bondade de quem os possui. Por outro lado, o acesso à cultura também não garante qualidade de vida, nem a formação que assegura um bom emprego. Diante disso, Adorno (1995) constata que os indivíduos não se voltaram contra a cultura e sua indústria pela incompetência em tornar a sociedade mais culta, mas sim contra as minorias marginalizadas, que faz com que cada opressor se recorde de suas próprias fraquezas. Em vez de lutarem contra o descumprimento da promessa, vão contra a promessa em sua totalidade.

Sobre essa violência racionalizada que é direcionada a alguns grupos, Freud (*apud* ADORNO, 1995, p. 163) esclarece que “[...] por intermédio da cultura as pessoas continuamente experimentam fracassos, desenvolvendo sentimento de culpa subjacentes que acabam se traduzindo em agressão”. Deste modo, podemos associar a agressividade com a incapacidade de se encaixar nos padrões da indústria cultural e a competitividade gerada por essa busca. Esta

situação leva os sujeitos a odiar tudo o que os fazem lembrar o que lutam para não ser, ou o que tentam esconder.

Na escola comumente pode ser observado crianças e jovens perseguindo àqueles mais estudiosos e tímidos. Facilmente a razão de tal comportamento pode estar relacionada à tentativa agressiva dos perseguidores de reprimir àqueles que os fazem sentirem-se menos capazes, por ser algo que presumem que nunca irão conquistar.

### **Educação contra a barbárie: pressupostos adornianos**

No contexto educacional da Alemanha no século XX, Adorno analisa os aspectos que se apresentam na realidade social de uma época marcada por violentos conflitos. Isso o levou a defender que a escolarização seria fundamental para a formação crítica do sujeito e para o combate à barbárie.

Adorno (1995) explica que a barbárie em questão são ações violentas que tem um fim em si mesmo, a opressão sem sentido, banal e desumana, sem intuito construtivo para a sociedade, mas que representam o retorno da consciência a um estado primitivo de agressividade. Afirma ainda que reconhecer a gravidade e a existência do problema da violência na sociedade, em vez de mascará-lo ou ignorá-lo, seria um importante passo em direção a desbarbarização.

Nem todo tipo de violência pode ser considerado barbárie. É o caso de quando se trata de uma ação com fundamentos e objetivos racionais em busca de transformação, ou seja, visam à melhoria da condição de vida dos que a praticam. Não é barbárie a luta para sobreviver. A barbárie está nas condições que levaram as pessoas a recorrerem a tais atos. A respeito disso, o autor declara que:

[...] a barbárie existe em toda parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista, portanto, a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie. (ADORNO, 1995, p.159-160).

Desta forma, apesar de deixar claro que não consente com a violência, Adorno reconhece que atos de violência pontuais, como no caso de protestos, que possuem objetivos claros, voltados para transformação ou autopreservação, e que atendem às vontades e necessidades de sobrevivência, não podem ser considerados barbárie, dado que não se tratam de ações destrutivas que objetivam a violência por si só. Mesmo não sendo a favor de manifestações estudantis, Adorno (1995) toma esses movimentos como exemplo de violência que não

pode ser compreendido como barbárie. Nestes casos a violência é instrumento de luta pelo bem-estar daqueles que reivindicam, e que geralmente são minorias marginalizadas, às quais são impostas as vontades da classe dominante.

O frankfurtiano reconhece que para a efetivação de uma educação para a desbarbarização seria necessário a união de todos os que anseiam por ela, para que juntos possam realizar o trabalho árduo e contínuo de formar uma sociedade que um dia seja capaz de resistir e combater qualquer manifestação violenta. Segundo ele, “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 1995, p. 183).

Sendo assim, a educação por intermédio da escola deve promover a consciência crítica dos indivíduos para que consigam identificar as contradições sociais e intervir nessa realidade, iniciando um incessante processo de emancipação e resistência contra a barbárie.

O filósofo indica ainda que a identificação cega com os coletivos representa um grande perigo, visto que quando ocorre, resulta na objetificação do indivíduo que passa a fazer parte do grupo em detrimento de sua própria liberdade. Muitas vezes para ser admitido neste grupo, os sujeitos são submetidos a rituais que envolvem humilhações e agressões físicas. A naturalização do sadismo torna os indivíduos insensíveis e apáticos. De acordo com o autor, “a incapacidade para a identificação foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como Auschwitz em meio a pessoas mais ou menos civilizadas e inofensivas” (ADORNO, 1995, p. 134).

Portanto, a indiferença diante da dor e a frieza com relação a vida ou morte do outro, são elementos da barbárie que tornaram possível que pessoas comuns fossem coniventes com o genocídio. É esta barbárie que temos que combater, para que nunca mais se repita o horror de *Auschwitz*. Podemos notar que não há nada de inofensivo na passividade.

Adorno (1995) entende que o papel da escola no processo formativo pode se apresentar de forma ambígua, na medida que a educação deve formar para o mundo, no desenvolvimento da capacidade de adaptação para a vida em sociedade. Entretanto, essa formação precisa também ser crítica, possibilitando uma compreensão aprofundada da realidade, e por consequência a produção do que o autor chama de “consciência verdadeira” ou consciência emancipada. Além disso a subjetividade do sujeito não deve ser sacrificada como condição para a adaptação. Como aponta Becker, interlocutor de Adorno (1995, p. 144) em *Educação e Emancipação*:

[...] a aptidão para se orientar no mundo é impensável sem adaptações.

Mas ao mesmo tempo impõe-se equipar o indivíduo de um modo tal que mantenha suas qualidades pessoais. A adaptação não deve conduzir à perda da individualidade em um conformismo uniformizador.

Desta forma, um dos desafios da educação é promover um ambiente que adeque o sujeito para exercer seu papel na sociedade, ao mesmo tempo em que viabiliza ações para a resistência.

Em uma crítica ao realismo supervalorizado, o autor defende que o pensamento crítico deve ser incentivado logo na primeira infância e perdurar durante toda a vida, sendo que nessa fase é recomendado priorizar o pensamento crítico em detrimento da adaptação. Isto por que,

Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo, e, nos termos de Freud, identificando-se ao agressor. (ADORNO, 1995, p. 145)

Isto é, muitas vezes na infância e juventude a adaptação é imposta tão rigorosamente que resulta em uma concepção desproporcional da realidade sobre si e que esta seria imutável. Isto levaria ao perigoso sentimento de identificação com o opressor e, por vezes, ao comodismo em relação à barbárie.

O filósofo afirma que uma educação para a resistência deve buscar a superação da alienação no sentido de combater a perda das experiências próprias, que leva a aceitação de estereótipos falsos e preconceituosos sem reflexão. Isso aconteceria por que algumas pessoas negam a consciência e vivência de novas e diferentes experiências, devido ao desconforto que podem causar. Estas pessoas acabam preferindo aderir aos modelos prontos, mesmo que sejam incompatíveis com suas verdadeiras vontades. Com a perda das capacidades experienciais, perde-se também a possibilidade de emancipação já que, para Adorno (1995, p. 151),

[...] aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas do pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.

Assim sendo, a educação, para ser emancipatória, precisa estimular momentos de experiências reflexivas, incentivando a criticidade, desde a Educação Infantil e durante todo o caminho formativo do ser humano. Processo este que não se restringe ao ambiente escolar, mas que nele acontece de forma significativa e decisiva na luta contra forças opressoras.



## Considerações finais

Diante do exposto, podemos constatar que a escola não é livre das interferências externas. Como professores, entendemos que as questões sociais, políticas e econômicas devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem, pois são importantes para analisar as origens das eventuais adversidades que acontecem na escola, para que seja possível intervir para as mudanças necessárias.

Por isso, tendo como foco o problema da violência recorremos a algumas obras de Adorno (1995) que, mesmo não sendo pedagogo, traz grandes contribuições para pensarmos sobre a educação. Apesar de ter vivido em outro momento histórico, suas análises permanecem relevantes e, também, sua concepção de educação no sentido do desenvolvimento do homem em sua totalidade, que possibilita a formação de sujeitos emancipados capazes de pensar e agir criticamente sobre a realidade que se apresenta.

Contudo, esse processo é necessariamente longo e contínuo e requer, principalmente, o rompimento com a imagem idealizada que construímos e depositamos em algumas figuras de autoridade. Só assim o pensamento pode vir a ser livre de suas influências.

A escola, isoladamente, não é capaz de transformar a sociedade, mas ela tem um papel indispensável nesse processo. No ambiente de escolarização, que não é o único onde a educação acontece, podemos identificar, problematizar e combater atitudes que levam ou reforçam condutas violentas, como a coletivização, a competitividade e o ódio à intelectualidade, para que sejamos capazes de enfrentar a barbárie institucionalizada que se manifesta na escola e para além dela.

Pensando sobre a violência no contexto escolar e como ela se relaciona com o pensamento fascista, buscamos evidenciar alguns elementos importantes na luta contra a barbárie e como a escola precisa atuar no enfrentamento de todo e qualquer tipo de violência.

Para que a educação possa se opor à barbárie existente na sociedade é necessário que formemos cidadãos autônomos, que sejam capazes de perceber as contradições sociais e de atuar visando sua transformação. Precisamos também preservar e incentivar as experiências no sentido de impedir a homogeneização do pensamento e que, a reprodução de comportamentos preconceituosos, se coloquem acima da percepção subjetiva sobre a existência.

Nesse intento, acreditamos que este estudo é uma das experiências provocativas e capazes de contribuir para que possamos iniciar um constante processo de reflexão sobre as potencialidades e responsabilidades da escola no combate a todo tipo de violência. Ou seja, a se iniciar a partir da nossa prática como professores, pois somos parte desse sistema que muitas vezes reproduz o que deveria combater. Se a educação só tem sentido se for política, com vistas

à emancipação, cabe a nós lutar para que ela cumpra seu papel como *locus* de resistência contra a barbárie para que *Auschwitz* não se repita.

## Referências

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W. **Ensaio sobre psicologia social e psicanálise**. Trad. Verlaine Freitas. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- ADORNO, Theodor W *et al.* **La personalidad autoritaria**. Trad. Dora y Aída Cymbier. Correção técnica Dr. Eduardo Colombo. Buenos Aires: Editorial Proyección, 1965.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- CROCHIK, José Leon. Educação para a resistência contra a barbárie. In: **Revista Educação: Especial Biblioteca do Professor**. Vol. 10. – Adorno pensa a educação. São Paulo, Editora Segmento, 2009, p.16-25.
- CROCHIK, José Leon. **Preconceito e Educação Inclusiva**. Brasília: SDH/PR, 2011.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Temas básicos da sociologia**. Trad. Álvaro Cabral. 2. Ed. São Paulo: Cultrix, 1978.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015**. Rio de Janeiro: IBGE; 2016.
- VAZ, Alexandre Fernandes. Corpo e indústria cultural: notas para pensar a educação na sociedade contemporânea. In: ZUIN, Antônio A. S.; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (Orgs.). **Ensaio Frankfortianos**. São Paulo: Cortez, 2004.

# O LUGAR DA PESQUISA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL I

*Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin*

*Karine Ferreira Monteiro*

## **Introdução**

O livro didático é uma ferramenta amplamente utilizada em escolas brasileiras de educação infantil, ensino fundamental, anos iniciais - (1º ao 5º ano) e finais – (6º ao 9º ano), ensino médio e educação de jovens e adultos. Enquanto material pedagógico, o livro didático sistematiza conteúdos, conceitos, métodos de ensino, atividades e concepções teórico- filosóficas que dão suporte à educação.

Isso significa que o livro didático não é neutro, mas um produto cultural que resulta de decisões políticas hegemônicas, que podem conservar ou confrontar a estrutura social vigente. Assim, o uso desse material deve ser realizado com cautela, sendo importante confrontá-lo com outras fontes ou materiais de pesquisa e estudo, de modo que os conteúdos sejam construídos em experiências e debates realizados para além do livro didático. Uma das formas que contemplam a construção de conhecimentos tomando como referência essa perspectiva, é a proposição de atividades de pesquisa realizadas dentro e fora das salas de aula.

Tomando como referência essas reflexões, nosso objeto de investigação nesse capítulo é o livro didático e nosso objetivo é evidenciar as práticas de pesquisa nos livros didáticos, buscando problematizar o enfoque, as técnicas, regularidade e o lugar da pesquisa nestes materiais. O material empírico é constituído por cinco livros didáticos de História para o ensino fundamental I – 1º ao 5º ano, da coleção Ápis. Para o levantamento de dados realizamos a leitura das atividades propostas nos livros didáticos de História para os anos iniciais do ensino fundamental da coleção Ápis. Após esse procedimento, sistematizamos em quadros os tipos de atividades e os objetos de conhecimento propostos para cada ano do ensino fundamental. De posse desses dados, organizamos um gráfico expondo o total dessas atividades, a partir do qual foi possível problematizar a regularidade e o lugar da pesquisa nos livros didáticos analisados.

Estruturamos as reflexões propostas para o capítulo em temáticas que contemplam debates sobre os usos do livro didático em sala de aula e a contribuição de práticas de pesquisa para a construção do pensamento crítico. Dialogando

com os estudos de Bittencourt (2008) buscamos apresentar elementos para uma análise de livros didáticos, fundamentada nos conteúdos abordados, aspectos políticos, teóricos e pedagógicos.

A análise do material empírico mostrou que embora a pesquisa se faça presente nas atividades dos livros didáticos de História para os anos iniciais do ensino fundamental da coleção Ápis e que contribuam para a construção de conhecimentos e experiências para além do livro didático, elas são pouco frequentes e não se constituem enquanto práticas cotidianas.

### **Contribuições para o debate sobre os usos do livro didático nas aulas de história**

Para Fonseca (2003, p. 49) o livro didático é o “principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o principal produto cultural de maior divulgação, entre os brasileiros que tem acesso à educação escolar”, sendo utilizado pelo professor, em diferentes “níveis de escolarização, quer para fazer o planejamento do ano letivo, quer para sistematizar os conteúdos escolares, ou simplesmente como referencial para a elaboração de exercícios ou questionários”. (BITTENCOURT, 2008, p. 13).

De acordo com os estudos de Bittencourt (2008, p. 13), o uso do livro didático no Brasil é permeado por polêmicas e contradições. A autora afirma que para parcela dos professores o livro didático é “um obstáculo ao aprendizado”, tornando-se um “instrumento de trabalho a ser descartado em sala de aula”, ao passo que para outros, ele é um “material fundamental ao qual o curso é totalmente subordinado”, sendo utilizado de maneira sistemática. (BITTENCOURT, 2008, p. 13).

Nogueira *et al* (2018, p. 02) ressaltam a relevância do livro didático argumentando que sem ele “não seria possível ao aluno copiar de próprio punho o conteúdo ministrado em todas as aulas”. Para esses autores, o livro didático “também auxilia como fonte de pesquisa na hora da resolução das atividades, na escola ou em casa e serve de guia aos professores na hora da elaboração das suas aulas” (NOGUEIRA, *et al*, 2018, p. 02). Contudo, ao passo que destacam as contribuições do livro didático, Nogueira *et al* (2008, p. 02) explicitam que “esse material precisa ser analisado como referência e ser confrontado, repensado e discutido por alunos e professores”, pois não se trata de um material isento de intenções ou perspectivas político-ideológicas alinhadas as visões de mundo de determinado segmento da sociedade.

Bonazzi e Ecco (1980, p. 02) conferem ênfase as ideologias presentes em livros e manuais didáticos, destacando que eles reproduzem os interesses dominantes, simplificam o debate em torno da realidade e apresentam “mentiras que

parecem verdades”.

Desse modo, os livros didáticos também podem ser compreendidos como instrumentos de reprodução ideológica que reafirmam a cultura e os valores socialmente hegemônicos. A materialização de discursos, ações ou feitos políticos de determinada classe ou grupo social, em livros didáticos, ocorre não apenas por meio de textos, mas também nas formas de organização e priorização de conteúdos ou temáticas de estudos, na escolha de imagens ou figuras e até mesmo em atividades, questionários ou exercícios avaliativos.

Nesse processo, as concepções políticas e ideológicas dominantes se tornam hegemônicas, na medida em que conduzem as pessoas a tomarem partido em torno de determinado projeto de sociedade, pois conforme Gramsci (2016, p. 83) “as ideias e as opiniões não nascem espontaneamente no cérebro de cada indivíduo”, elas “tiveram um centro de formação, de irradiação, de difusão, de persuasão, houve um grupo de homens ou até mesmo uma individualidade que as elaborou e apresentou na forma política de atualidade”.

A partir dessas reflexões, é possível compreender que o livro didático não é um material neutro, pois está inserido em “uma complexa teia de relações e representações” (BITTENCOURT, 2008, p. 13). Por isso, é importante problematizá-lo, enquanto instrumento de reprodução de concepções que representam visões de mundo que auxiliam no processo de reprodução de ideologias. Para Lima (1998) o livro didático deve ser encarado como objeto de pesquisa, investigação e problematização e seu uso requer o confronto com outras fontes, ferramentas de ensino ou materiais de estudo e pesquisa.

O livro didático não deve ser tomado como único material de ensino, mas como um instrumento pedagógico, entre tantos outros. Nas aulas de História, o seu uso deve contemplar a problematização de fatos ou eventos históricos, buscando a construção do pensamento crítico e a compreensão ampliada do mundo e com isso rompendo as concepções que reforçam os preconceitos ou estereótipos socialmente difundidos e as práticas na memorização de datas, nomes de heróis e governantes. Ainda, de acordo com Guimarães (2012), diversificar as fontes utilizadas em sala de aula, para além do livro didático, “implica redimensionar as relações professor-aluno-saber” (p.103), ou seja, superar a relação tradicional de submissão de docentes e discentes ao saber meramente difundido e a exclusividade imposta pelo livro didático. Portanto, a sala de aula, não é um somente um espaço de transposição didática e reprodução de saberes, logo, exige uma postura crítica e reflexiva diante do conteúdo a ser trabalhado.

Bittencourt (2008) expõe que uma análise criteriosa dos livros didáticos de História, deve ser fundamentada em uma avaliação da sua forma e dos conteúdos históricos e pedagógicos neles presentes.

No que se refere a forma, Bittencourt (2008, p. 311) lembra que o livro didático é um produto da indústria cultural e como tal, é uma mercadoria, inserida em uma “lógica de vendagem”, a qual “requer definições sobre preços e formas de consumo”. Portanto, trata-se de um material de venda, “cujo destinatário principal é o professor, sujeito que decide sobre sua compra e formas de utilização. O aluno, público-alvo explícito, caracteriza-se por ser o consumidor compulsório” (BITTENCOURT, 2008, p. 311).

O processo de escolha de um livro didático é complexo, pois as editoras criam uma série de “mecanismos para atrair os professores, oferecem pacotes de cursos, materiais complementares as obras, novas e modernas abordagens pedagógicas, entre outros” (BITTENCOURT, 2008). Nesse sentido, Bittencourt (2008) afirma que a seleção de livros didáticos deve ser criteriosa, buscando contemplar as seguintes iniciativas:

- *Análise da capa do livro*: essa iniciativa fornece “indícios interessantes, desde suas cores e ilustrações, até o título e as informações sobre as vinculações com as propostas curriculares” (BITTENCOURT, 2008, p. 312). É bastante comum, nas capas de livros didáticos haver informações sobre propostas curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular – (BNCC), por exemplo, no entanto, é importante atentar para o fato de que “tais informações da editora nem sempre se confirmam no interior da obra” (BITTENCOURT, 2008, p. 312).

- *Análise das primeiras páginas*: pode auxiliar para identificar tanto o processo de fabricação da obra, como também quais foram os grupos ou pessoas que participaram de sua confecção, ou seja, os editores, revisores de textos, pesquisadores, ilustradores, etc. (BITTENCOURT, 2008). Para Bittencourt (2008, p. 312) essa análise contribui para “entender o conjunto de sujeitos que interferem na obra e como essa interferência influencia na leitura do texto”, englobando a “forma pela qual a página apresenta informações – boxes, uso de itálicos e/ou negrito para termos ou conceitos básicos – e as variadas ilustrações coloridas ou não”.

- *Análise de aspectos formais*: essa iniciativa inclui a sistematização gráfica da obra em seu conjunto e a divisão de “seus diferentes tópicos característicos, os quais podem facilitar ou dificultar o trabalho dos alunos: introdução ou apresentação da obra, índice, glossários, bibliografia”. (BITTENCOURT, 2008, p. 312).

Quanto aos conteúdos históricos escolares dos livros ou materiais didáticos, Bittencourt (2008, p. 313) infere que:

A importância do livro didático reside na explicitação e sistematização de conteúdos históricos provenientes das propostas curriculares e da produção historiográfica. Autores e editoras têm sempre, na elaboração de livros o desafio de criar esses vínculos. O livro didático tem sido o principal responsável pela concretização dos conteúdos históricos escolares. (BITTENCOURT, 2008, p. 313).



Nesse caso, o desafio é identificar as concepções, linhas ou tendências historiográficas, que se fazem presentes de forma explícita ou não nos conteúdos históricos abordados. Para Bittencourt (2008) essa empreitada requer uma análise cuidadosa da bibliografia, identificando nos autores as linhas de pensamento que orientam as reflexões propostas. A autora, ressalta que a “bibliografia indica também o nível de atualização do autor do livro, ao passo que a identificação de leituras complementares para professores e alunos é outro elemento importante para a verificação”. (BITTENCOURT, 2008, p. 312).

Os conteúdos dos livros didáticos de História visam a transmissão de determinado conhecimento, fato ou evento. Por isso, é importante que possibilitem a construção do pensamento histórico, reflexão problematizadora, a sistematização de informações e a crítica das informações e conceitos ali dispostos. (BITTENCOURT, 2008).

Por fim, Bittencourt (2008, p. 314) expõe que o estudo dos “conteúdos didáticos pedagógicos”, envolve a “articulação entre informação e aprendizagem”. De acordo com a autora, “a análise do discurso veiculado pelo livro didático é indissociável da análise dos conteúdos e tendências historiográficas de que é portador” (BITTENCOURT, 2008, p. 314-315) e da identificação dos métodos que auxiliam no processo de apreensão do conhecimento. Diante disso, Bittencourt (2008, p. 312) ressalta que se faz necessário analisar o “conjunto de atividades contidas em cada parte ou capítulo”, pois o livro didático:

Não é apenas livro de conteúdos de História, de Geografia ou de Química, mas também um livro pedagógico em que está contida uma concepção de aprendizagem. A seleção de atividades apresentadas e sua ordenação no decorrer do texto (ou do capítulo) não são aleatórias e requerem uma análise específica para se perceber a coerência do autor em sua proposta de fornecer condições de uma aprendizagem que não se limite a memorizações de determinados acontecimentos ou fatos históricos, mas permita ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais. (BITTENCOURT, 2008, p. 315).

Tomando como referência essa reflexão, Bittencourt (2008, p. 316) propõe que as atividades devem possibilitar ao aluno, a “oportunidade de fazer comparações, identificar as semelhanças e diferenças entre os acontecimentos, estabelecer relações”, tanto “entre situações históricas”, como também “entre a série de documentos expostos no final ou intercalados nos capítulos”.

As atividades propostas em livros didáticos de história devem oportunizar a identificação de “outras obras para leitura, fornecendo pistas para a realização de pesquisa em outras fontes de informação” (BITTENCOURT, 2008, p. 316), estabelecendo o diálogo com outros materiais ou fontes de estudo, de modo a ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento.

As atividades de pesquisa instrumentalizam o acesso a conhecimentos para além do livro didático, ampliando a percepção dos alunos como sujeitos históricos, ou seja, enquanto agentes importantes no processo de transformação social, conforme abordaremos na seção da sequência as reflexões propostas para esse capítulo.

### **Contribuições da pesquisa na construção do conhecimento histórico em sala de aula**

De acordo com Galvão (2019, p. 01) a pesquisa é uma das formas de “compreender, explicar e interpretar o mundo em que vivemos”. Para Gil (2002, p. 17) pesquisar é “proporcionar respostas aos problemas que são propostos quando não se dispõe de informação suficiente para responder aos problemas”, ou também “quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema”.

O ato de pesquisar é guiado por métodos, procedimentos e técnicas, envolve um fazer científico, que orienta uma investigação delimitada por uma indagação sobre um determinado objeto. Para Demo (1990, p. 20) a pesquisa pode ser tomada, “tanto como procedimento de fabricação do conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem (princípio científico e educativo), sendo parte integrante de todo processo reconstrutivo de conhecimento”, pois envolve a sistematização, construção e organização de informações e dados, além de possibilitar a reflexão, argumentação e problematização de informações e dados, podendo ser usada como recurso pedagógico nas práticas educativas.

Nesta direção, Xavier; Brito e Casimiro (2009, n.p.) apontam que a pesquisa se impõe como um desafio que deve ocorrer, não somente na vida acadêmica, momento em que o estudante produz trabalhos de conclusão de curso, no caso da graduação, ou dissertações e teses, no caso da pós-graduação, mas já na educação básica, onde as práticas que envolvem a pesquisa deveriam ser instigadas. Os autores destacam que “grande parte da defasagem do ensino se dá pelo fato de que os alunos são forçados a repetir o que está nos livros sem muitas vezes encontrar significado para isso” (XAVIER; BRITO; CASIMIRO, 2009, n.p.).

Diante disso Santiago; Santos e Santos (2016) argumentam que:

A formação científica deve ser um componente central da educação escolar em todas as áreas do conhecimento. Tradicionalmente, o ensino de ciências na escola sempre esteve vinculado às áreas de exatas e naturais, ficando de fora o campo das linguagens e humanidades, como se estas não produzissem ciência. O fato é que a ciência está em todas as áreas enquanto prática e método. Ela está na história, na sociologia, na geografia, dentre outras, ao desenvolver a capacidade criativa dos estudantes para analisar os problemas sociais, buscar soluções, entender o funcionamento

do mundo na sua complexidade. Portanto, a escola tem o dever de educar em e para ciência. (n.p.)

Durante o ato de pesquisar, os alunos organizam-se em torno de um cronograma, definido previamente, exercitam a leitura e a escrita, observam determinado objeto de estudo, buscando a sua interpretação, sistematizam dados e informações coletadas, se apropriam de técnicas de pesquisa como entrevistas, aplicação de questionários, análise de documentos e demais fontes de pesquisa, ou seja, ampliam as experiências de pesquisa e se constituem como alunos pesquisadores.

Para Prodanov e Freitas (2013, p. 45) a pesquisa além de contribuir para a “formação de uma consciência crítica”, também auxilia para o desenvolvimento do “espírito científico”. Isso ocorre em um processo no qual o aluno, “apoiando-se em observações, análises e deduções interpretadas, através de uma reflexão crítica, vai paulatinamente, formando seu espírito científico, o qual não é inato”, (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 45) mas construído durante as práticas de pesquisa.

De acordo com Xavier; Brito e Casimiro (2009, n.p), nas atividades de pesquisa o aluno descobre e “relaciona as informações obtidas ao seu conhecimento de mundo” e com isso, amplia o repertório de conhecimentos adquiridos e sistematiza as informações obtidas, confrontando-as com o que se sabe sobre determinado objeto de estudo. Nas aulas de História, as atividades de pesquisa instrumentalizam a reflexão sobre a organização social do passado e do presente, a presença humana em diferentes espaços e tempos e a compreensão da variabilidade de povos e culturas que existem no mundo, ou seja, dos elementos culturais passados e contemporâneos.

Nesse sentido, a prática de pesquisa enquanto recurso pedagógico nas aulas de História, possibilita a produção, reflexão e ampliação do conhecimento histórico. Machado (1999) destaca a necessidade de superar práticas de pesquisa que consistem na cópia fidedigna de textos ou informações, na mera transcrição de dados ou na descrição engessada de informações a partir de bibliografias, de modo descontextualizado com a realidade. Para Fonseca (2003):

[...] quando o professor seleciona os temas e solicita aos alunos que façam um ‘trabalho’ ‘valendo’ um certo número de pontos, não fornecendo nem mesmo um roteiro, nem tampouco as fontes, a bibliografia. Os alunos em grupo ou individualmente, saem no desespero a ‘caça’ de alguma obra e, geralmente, copiam trechos de livros sem aspas, aqueles que tem acesso à internet, imprimem textos de sites, sem nenhum esforço de investigação, análise e síntese. (FONSECA, 2003, p. 118).

A reprodução mecânica de textos, dados e informações não pode ser tomada como pesquisa. Pesquisar situa-se para além dessa prática, pois envolve planejamento, questionamento, tratamento e síntese de dados e informações, além do diálogo entre as diferentes fontes, saberes e experiências humanas,

produzidos em “diferentes níveis e espaços” (FONSECA, 2003, p. 118). Para Fonseca (2003, p. 119) “o objeto do conhecimento histórico é o real em movimento, as ações dos homens e mulheres em sociedade” e, “sendo esse movimento contraditório”, evidenciam-se “manifestações contraditórias”. Por isso,

O real chega até nós professores, pesquisadores, alunos, por meio de evidências (incompletas, parciais): registros, documentos, manifestações, objetos, obras de artes, vestígios diversos etc. Do diálogo mediado pelo professor, entre as concepções teóricas, os outros saberes e as múltiplas evidências, nasce o produto dessa operação: o conhecimento histórico provisório, incompleto, seletivo e limitado. (FONSECA, 2003, p. 119).

O objetivo que fundamenta a produção do conhecimento histórico na sala de aula é conhecer a realidade. Fonseca (2003, p. 119) afirma que isso “implica uma busca permanente de superação do mero reprodutivíssimo livresco” e sendo assim, “assumir uma posição investigativa em sala de aula” é um desafio que requer sobretudo a construção de “uma atitude reflexiva e questionadora diante do conhecimento historicamente produzido”.

A partir das reflexões de Freire (1996, p. 11) é possível compreender que é na “ação de se perguntar”, indagar e questionar que “rompemos com as insuficiências” do saber e “podemos voltar à teoria para aplicar nosso pensamento e nosso olhar”. Ao questionar as “verdades vigentes”, o aluno “apropria-se do conhecimento de forma ativa, o que gera, além de um conhecimento construído, [...] um conhecimento autônomo, o que diz respeito a qualidade política. (BARREIRO, 2012, p. 129).

Desse modo, o ato de pesquisar não é neutro porque contribui para confrontar as “verdades” contadas pela história oficial, centrada nas ações de governantes ou personalidades políticas, que pode se fazer presente nas produções de livros didáticos e currículos oficiais. Diante disso:

Educar pela pesquisa começa por perguntas, produzidas no contexto da sala de aula, com envolvimento ativo de todos os participantes. Sendo produzidas pelos envolvidos, as perguntas têm necessariamente significado. Partem dos conhecimentos que alunos e professores já trazem de sua vivência anterior e da realidade em que vivem. Têm a finalidade de fazer avançar os conhecimentos que os sujeitos da sala de aula já trazem, tornando-os mais complexos e conscientes. (MORAES, 2012, p. 97).

É essencial que o professor proponha temas de pesquisa que partam dos questionamentos dos alunos no cotidiano da sala de aula. A “busca por informações deve ser estimulada nos mais diversos níveis e nos mais diversos meios, como livros, revistas, mídias eletrônicas, internet etc.” (XAVIER; BRITO; CASIMIRO, 2009, n.p.), ou seja, em atividades de pesquisa, podem ser utilizadas tanto fontes escritas (cartas, livros, documentos oficiais, jornais, panfletos,

revistas, entre outras), como tanto não escritas (entrevistas relatos, depoimentos, obras de artes, filmes, reportagens de televisão, músicas etc.).

Embora essas fontes expressem culturas e projetos de mundo distintos, elas podem ser utilizadas nas aulas de História, pois podem ser problematizadas e confrontadas, e por isso, servem para compreender o movimento histórico nas diferentes sociedades humanas. Nessa incursão, a pesquisa amplia as visões de mundo, fomenta a construção do pensamento crítico, já que o “início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um *conhece-te a ti mesmo* como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos”. (GRAMSCI, 1978, p. 12, grifos do autor).

Educar por meio da pesquisa, é mais do que oferecer respostas prontas para questões elaboradas por professores ou livros didáticos, pois envolve a busca, instiga a autonomia, a criatividade e a formação do pensamento crítico. Das aulas de história, além de fluírem novas problemáticas, a partir das pesquisas já existentes, há a possibilidade da troca e da geração de novos conhecimentos.

Na seção que dá sequência a este capítulo, temos como objetivo evidenciar as práticas de pesquisa em livros didáticos de História do ensino fundamental I, problematizando o enfoque, as técnicas, a regularidades e o lugar da pesquisa nos mesmos.

## **O lugar da pesquisa em livros didáticos de História do ensino fundamental I**

Para evidenciar, as práticas de pesquisa presentes em livros didáticos de História para os anos iniciais do ensino fundamental I - 1º ao 5º ano, analisamos a coleção Ápis, a qual é composta por 5 livros, de autoria de Charlier; Simielli (2017a; 2017b; 2017c; 2017d; 2017e), publicados no ano de 2017 pela editora Ática.

A coleção dispõe de temas, conteúdos e atividades alinhadas as orientações e diretrizes da BNCC. A organização do material é composta por unidades e capítulos, sendo que o livro do 1º ano possui duas unidades e os livros do 2º, 3º, 4º e 5º ano possuem quatro unidades e dois capítulos cada um. A abertura de cada capítulo é acompanhada de uma imagem e um texto, sendo esses relacionados aos conteúdos abordados em cada unidade.

Ao longo de cada capítulo e ao término de cada unidade são sugeridas atividades, cujo objetivo é explorar o significado de algumas palavras relacionadas aos temas estudados, são propostos desafios a serem realizados em grupos ou individualmente, apresentados glossários com os significados de termos e palavras e sugeridas atividades de pesquisa. Neste capítulo, nos concentramos na análise das atividades envolvendo a pesquisa, buscando evidenciar: os tipos de atividades de pesquisa sugeridos, a regularidade e o total das atividades de pesquisa propostas para os anos iniciais do ensino fundamental I e a contribuição

dessas para o ensino de História.

No Quadro I organizamos os dados referentes aos tipos de atividades de pesquisa sugeridas nos livros didáticos de História para os anos iniciais do ensino fundamental I - 1º ao 5º ano, da coleção Ápis.

Quadro1: Atividades de pesquisa propostas em livros didáticos de História para o 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental I

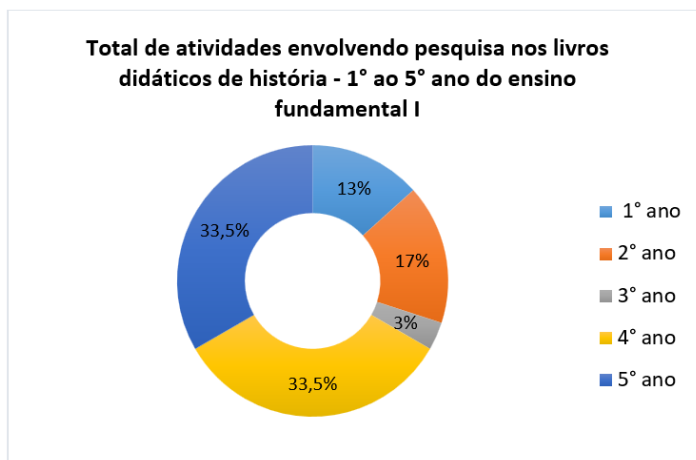
Tipos de atividades de pesquisa	Procedimentos
Entrevistas	Entrevistar colegas de turma e pessoas mais velhas ou idosas, sendo essas da família ou não.
Coleta de informações	Buscar informações em diferentes fontes como sites de internet, enciclopédias, livros, jornais, revistas e dicionários.
Visitas guiadas	Realizar visitação de espaços públicos ou privados que guardam patrimônios ou fontes históricas.

Fonte: Dados da pesquisa sistematizados pelas autoras

As atividades de pesquisa propostas para o ensino fundamental I em livros didáticos de história são compostas por entrevistas, coletas de informações e visitas guiadas. Essas atividades possibilitam tanto a construção de uma conduta investigativa, mediante o contato com diferentes fontes e materiais de estudo, como também uma reflexão ampliada a respeito do objeto de investigação.

Ao analisarmos a regularidade dessas atividades na coleção de livros didáticos analisada, verificamos que apesar da pesquisa estar presente nos cinco anos do ensino fundamental I, elas são esparsas e pouco frequentes ao longo dos anos, conforme é possível evidenciar por meio do Gráfico I.

Gráfico I: Total de atividades de pesquisa em livros didáticos de história - 1º ao 5º ano do ensino fundamental I



Fonte: Dados da pesquisa sistematizados pelas autoras.



Os dados do Gráfico I mostram que no 1º ano do ensino fundamental I, o aluno estabelece o contato inicial com as atividades de pesquisa. Nesta fase da vida escolar, são exploradas ideias de temporalidade, passado, presente e futuro, a escola, a diversidade dos grupos sociais e a vida em casa no contexto familiar. No total, são sugeridas 4 atividades de pesquisa para o aprofundamento desses objetos de conhecimentos, o que representa 13% das atividades de pesquisa presentes nos demais anos do ensino fundamental I.

No Quadro 2, sistematizamos os objetos do conhecimento e as propostas de pesquisa expostas no livro didático de História para o 1º ano do ensino fundamental:

Quadro 2: Atividades de pesquisa propostas no livro didático de história para o 1º ano do ensino fundamental I.

<b>Objetos do conhecimento</b>	<b>Atividades de pesquisa</b>
As fases da vida e a ideia de temporalidade	Perguntar para pessoas mais velhas da família o que mudou fisicamente em você desde o tempo em que era bebê.
A escola, sua representação espacial e história individual.	Entrevistar uma pessoa idosa buscando saber como era a escola onde ela estudava.
A escola e a diversidade do grupo social envolvido	Entrevistar um colega para conhecer seus gostos e preferências.
A vida em casa, na escola e as formas de representação social e espacial.	Perguntar aos avós ou outras pessoas idosas, quais eram as brincadeiras ou brinquedos populares na sua infância.

Fonte: Dados da pesquisa, sistematizados pelas autoras.

As atividades de pesquisa para o 1º ano são compostas por entrevistas com perguntas planejadas e orientadas por um roteiro específico. Essas atividades, instigam a construção do conhecimento histórico para além dos objetos propostos para a unidade. A troca de conhecimentos que ocorre entre os alunos e pessoas de outras faixas etárias, instrumentaliza a construção de aprendizados em diferentes espaços e situações, ou seja, para além da escola ou da sala de aula.

Os dados do Gráfico I indicam que no 2º ano do ensino fundamental, o número de atividades de pesquisa cresce em relação ao 1º ano. No total, são sugeridas 05 atividades ao longo do ano, o que representa 17% das atividades de pesquisa dos cinco anos do ensino fundamental I. Os objetos de conhecimentos, trabalhados no 2º ano, dizem respeito à construção da noção do eu e do outro, o tempo enquanto medida, a sobrevivência e a relação humana com a natureza.

No Quadro 3, sistematizamos os objetos de conhecimento, estudados na área do conhecimento de História no 2º ano do ensino fundamental e as atividades de pesquisa propostas no livro didático da coleção Ápis.

Quadro 3: Atividades de pesquisa propostas no livro didático de história para o 2º ano do ensino fundamental I.

Objetos do conhecimento	Atividades de pesquisa
A noção do eu e do outro: comunidades, convivências e interações entre as pessoas.	Em trios, procurar informações sobre a existência de pessoas conhecidas que trabalham aos domingos. Com o professor e colegas, listar na lousa as profissões encontradas.
O tempo como medida.	Escrever no calendário o nome e a data do aniversário de: a) uma colega da classe; b) professor; c) mãe ou pai.
A sobrevivência e a relação com a natureza.	Em duplas, entrevistar três adultos buscando informações a respeito de suas profissões. Pesquisar na cidade os locais que prestam serviços à população, buscando o horário de funcionamento deles na região em que você mora. Conversar com pessoas mais velhas, buscando descobrir: a) Quais deveres temos que cumprir para viver em comunidade? b) Quais direitos temos em nossa comunidade?

Fonte: Dados da pesquisa, sistematizados pelas autoras.

As atividades de pesquisa para o 2º ano compreendem o levantamento de dados ou informações em diferentes fontes de pesquisa. Há sugestões de atividades envolvendo entrevistas, organizadas em um roteiro de questões, as quais podem ser realizadas tanto individualmente como em duplas ou trios. Nessas atividades, a metodologia da história oral é uma estratégia que além de dar voz à sujeitos, cujas histórias não estão presentes nos livros didáticos ou currículos oficiais de ensino, possibilita a construção de conhecimentos por meio da problematização e diálogos e compartilhamento de experiências.

Segundo Meihy e Holanda (2005, p. 18) a metodologia da história oral “é uma prática de apreensão de narrativas [...] destinada a recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente e facilitar o conhecimento do meio imediato”. A interlocução entre as experiências vivenciadas por pessoas ou determinadas comunidades com outras fontes e materiais de estudo, instrumentaliza a compreensão do objeto de pesquisa em suas múltiplas particularidades.

As atividades de pesquisa desenvolvidas durante a vida escolar do aluno se tornam mais significativas quando possibilitam a troca de experiências, a interlocução com diferentes fontes ou materiais de estudo e a reflexão para além do livro didático. A metodologia da história oral instrumentaliza o desenvolvimento de aprendizados e formas de aprender significativas.

A partir dos dados do Gráfico I, podemos debater sobre a regularidade das práticas de pesquisa em livros didáticos de História. De acordo com ele, no 3º ano as atividades de pesquisa para a área do conhecimento de história, correspondem à apenas 3% de todas as atividades de pesquisa sugeridas para todo o ensino fundamental I. No Quadro I, verificamos que no 3º ano há a indicação de

apenas uma atividade de pesquisa, a qual busca contemplar o estudo da cidade e das atividades de trabalho, cultura e lazer nela desenvolvida pelas pessoas:

Quadro 4: Atividades de pesquisa propostas pelo livro didático de história do 3º ano do ensino fundamental I.

<b>Objetos do conhecimento</b>	<b>Atividades de pesquisa</b>
A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer.	Conversar com um adulto e solicitar sua ajuda para pesquisar imagens ou figuras relacionadas as atividades de lazer de quando ele era criança. Após isso, pesquisar outras imagens relacionadas ao lazer na atualidade.

Fonte: Dados da pesquisa, sistematizados pelas autoras.

Embora a atividade de pesquisa proposta, possibilite conhecer o objeto estudado sob diferentes perspectivas, dando significado ao processo de ensinar e aprender história, problematizamos a regularidade das atividades de pesquisas na área de história para o 3º ano do ensino fundamental no livro didático analisado. Sugerir uma única atividade envolvendo pesquisa, durante todo o ano letivo, situa-se na contramão de uma proposta que pretenda dar voz à sujeitos e histórias para além do livro didático.

Segundo Demo (1990, p. 39) as atividades de pesquisa devem ser incorporadas no cotidiano das salas de aula, sobretudo porque “quem pesquisa tem o que comunicar” e “quem não pesquisa apenas reproduz ou apenas escuta”. Ao pesquisar, além de aprendermos, socializarmos o conhecimento adquirido, damos sentidos aos enunciados, questionamos conhecimento produzido e confrontamos os dados ou informações. Assim sendo, as atividades de pesquisa, possibilitam tanto “uma crítica ao trabalho realizado, como também completá-lo e completá-lo, já que nenhum conhecimento está num único indivíduo e, além disso, nunca está acabado” (MORAES, 2012, p. 159).

Ao retomarmos os dados do Gráfico I, percebemos que no livro didático do 4º ano, há um aumento das atividades de pesquisa em relação aos anos anteriores. No total, são sugeridas 10 atividades ao longo do ano, o que representa 33,5% de atividades que contemplam a pesquisa nos cinco anos do ensino fundamental I. No Quadro 5 sistematizamos os objetos de conhecimento e as atividades de pesquisa sugeridas para área do conhecimento de história no 4º ano do ensino fundamental I:

Quadro 5: Atividades de pesquisa propostas no livro didático de história do 4º ano do ensino fundamental I.

Objetos do conhecimento	Atividades de pesquisa
Processos migratórios para a formação do Brasil.	<p>Conversar com familiares buscando descobrir a existência de emigrantes em sua família, vizinhos ou amigos. Questionar, quando e por que essa pessoa saiu do Brasil? Que meio de transporte utilizou e para que país emigrou?</p> <p>Conversar com familiares buscando descobrir a existência de imigrantes em sua família, vizinhos ou amigos. Levantar informações sobre o país essa pessoa nasceu, quando e por que veio para o Brasil, qual meio de transporte utilizou e quais tradições de seu país de origem ele conserva?</p> <p>Pesquisar em livros ou internet objetos produzidos pelos negros africanos escravizados.</p> <p>Pesquisar em livros ou na internet produtos utilizados em nosso cotidiano que são confeccionados em ferro.</p> <p>Em grupos, procurar em jornais, revistas e internet notícias sobre a exploração do ouro e o trabalho dos garimpeiros no Brasil. Conversar com seus colegas para descobrir as aplicações do ouro nos tempos atuais.</p>
A circulação de pessoas e as transformações do meio natural.	<p>Em grupos, pesquisar sobre a zona rural de seu município, buscando apurar a distância entre zona rural e urbana, principais produtos cultivados, comercialização da produção agrícola e outras atividades econômicas da zona rural do município escolhido.</p>
Rotas terrestres, fluviais e marítimas: impactos para a formação das cidades e transformação do meio natural.	<p>Entrevistar uma pessoa idosa, buscando levantar informações sobre o tempo de deslocamento gasto pelo entrevistado, quando criança, para ir à cidade vizinha e os meios de transportes usados no passado e presente.</p> <p>Pesquisar o meio de transporte de carga mais usado no Brasil, o mais barato e quais são os meios de transporte de carga mais utilizados em sua região.</p>

Fonte: Dados da pesquisa, sistematizados pelas autoras.

No Quadro 5, os objetos de conhecimentos para a área do conhecimento de História dizem respeito aos processos migratórios para a construção do Brasil, a circulação de pessoas e as transformações sofridas pelo ambiente natural, formação de cidade e rotas fluviais e marítimas. Para tais conteúdos são sugeridas 10 atividades de pesquisa do tipo: entrevistas ou conversas sobre determinada temática e a coleta de informações em revistas, jornais, internet etc. A instrução é que essas atividades sejam realizadas em grupos e individualmente e que as informações levantadas sejam socializadas pela classe.

As atividades sugeridas para o 4º ano, além de possibilitarem a reflexão crítica acerca dos conteúdos ou temas estudados, instrumentalizam a troca de experiências, tanto entre os sujeitos entrevistados, como também entre os colegas em sala de aula. Quando há a incorporação de atividades como essas no cotidiano das aulas de história, a aprendizagem torna-se um processo de construção, resultante

“das interações entre o que cada um conhece e a nova informação, criando” assim “uma rede mais complexa de significados”. (GALIAZZI, 2012, p. 221).

O Gráfico I mostra que no 5º ano as atividades de pesquisa do livro didático de História correspondem à 33,5% das atividades sugeridas para o ensino fundamental I. No total são propostas 10 atividades de pesquisa, as quais seguem o mesmo padrão de regularidade das atividades do 4º ano. No Quadro 6, sistematizamos os objetos de conhecimento e as atividades de pesquisa propostas pelo livro didático de História para o 5º ano do ensino fundamental I:

Quadro 6: Atividades de pesquisa propostas pelo livro didático de História do 5º ano do ensino fundamental I.

Objetos do conhecimento	Atividades de pesquisa
Cidadania, diversidade cultural e respeito as diversidades sociais, culturais e históricas.	Pesquisar exemplos de pinturas rupestres e representar no caderno por meio de uma ilustração essas pinturas. Em duplas, pesquisar em livros, revistas, dicionários e internet sobre a origem dos seguintes alimentos agrícolas: algodão, arroz, banana, café, cana-de-açúcar, feijão, goiaba, laranja, manga, milho, trigo. Pesquisar a origem de alguns animais usados no trabalho agrícola ou como alimento. Pesquisar em dicionários, enciclopédias ou na internet o significado da palavra democracia. Pesquisar em livros, revistas ou sites, informações sobre os orixás cultuados pelo povo iorubas.
As tradições e a valorização da memória.	Organizados em grupos, entrevistar uma pessoa idosa da comunidade, buscando saber se ela observa a natureza para marcar o tempo, se realiza atividades com base nas estações do ano e se alguma celebração é usada para demarcar a passagem do tempo.
Cidadania, diversidade cultural e respeito as diversidades sociais, culturais e históricas.	Pesquisar em livros, sites de internet e dicionários sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a sua importância.
O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias.	Com o auxílio do professor e colegas, pesquisar em livros, dicionários e internet informações sobre os principais símbolos usados pela Linguagem Brasileira de Sinais – LIBRAS.
Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade.	Visitar o Parque Memorial do Quilombo dos Palmares para pesquisar mais sobre o modo de vida dos quilombolas e sobre os hábitos alimentares deles. Levantar informações a respeito das seguintes construções: Mesquita de Sankore, Templo de Angkor, Complexo arqueológico de Chan Chan no Peru, Santuário em Nikko. Depois, montar um mural descrevendo essas construções e destacando onde e quando essas foram feitas, quem as construiu e para que serviam.

Fonte: Dados da pesquisa, sistematizados pelas autoras.

O Quadro 6 mostra que os objetos do conhecimento presentes no livro didático de História para o 5º ano, cujo aprofundamento requer atividades de pesquisa são os seguintes: “Cidadania, diversidade cultural e respeito as diversidades sociais, culturais e históricas”, “As tradições e a valorização da memória”, “Cidadania, diversidade cultural e respeito as diversidades sociais, culturais e históricas”, “O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias” e “Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade”. (CHARLIER; SIMIELLI, 2017 a, p. 11-174).

A sugestão é que esses conteúdos sejam explorados por meio de atividades de pesquisa realizadas individualmente ou em grupos. Essas atividades, contemplam o uso de fontes orais, como entrevistas e relatos, e escritas como livros, revistas, jornais e internet. Além disso, destaca-se a sugestão de uma visita guiada ao Parque Memorial do Quilombo dos Palmares com o objetivo de aprofundar os conhecimentos sobre a cultura do povo quilombola.

A visita guiada é uma estratégia de ensino e aprendizagem que possibilita ao estudante acessar espaços para além da sala de aula, como museus, parques, memoriais, centros de culturas, teatros etc. O objetivo de uma visita guiada é apresentar ou aprofundar determinado conteúdo escolar, devendo segundo Rocha e Terán (2010, p. 91) ser planejada de modo a “antecipar situações, diminuir dificuldades e evitar imprevistos”.

Rocha e Terán (2010, p. 91) ao abordarem sobre as possibilidades educativas das vistas guiadas, conferem ênfase a três momentos essenciais<sup>39</sup> que antecedem e precedem essa prática: “1) Preparação da visita; 2) Execução da visita; 3) Encerramento da visita”. Para os autores, é “importante dar sentido a essa atividade para que ela não acabe se configurando como apenas um passeio e se perca a oportunidade de usá-la como uma estratégia” para o aprendizado dos alunos. (ROCHA; TERÁN, 2010, p. 91).

É relevante estimular atividades que envolvem a visita guiada em espaços públicos ou privados que possibilitem ampliar o conhecimento acerca

---

<sup>39</sup> Rocha e Terán (2010, p. 96) afirmam que preparação para a visita consiste no planejamento das ações, considerando tanto os aspectos logísticos como alimentação e transporte escolar, por exemplo, como também os aspectos pedagógicos, que envolvem a sistematização dos objetivos da aula, roteiro de questões e elementos a serem observados no decorrer da visita. Para os autores, no momento de execução da visita, o professor buscará atender os objetivos planejados para a aula, de modo que a variedade de informações apresentadas não sobrecarregue os estudantes e sejam priorizados os interesses e o caráter lúdico da atividade, pois o objetivo da visita guiada é proporcionar o “prazer de aprender em um lugar diferente da escola” (ROCHA; TERÁN, 2010, p. 96). Por fim os autores mencionam sobre o momento de encerramento da visita expondo a sua importância, pois será neste momento que o professor irá auxiliar os alunos na sistematização das informações e a estabelecer as relações com suas experiências e conteúdos trabalhados até aquele momento. (ROCHA; TERÁN, 2010).



de temas e objetos históricos. Contudo, problematizamos a presença de uma única atividade de pesquisa, envolvendo a visita guiada, na edição do livro didático do 5º ano, assim como a sua ausência de atividades nos demais anos do ensino fundamental.

Em que pese a coleção de livros didáticos aqui analisados contemplar práticas de pesquisa que possibilitam o contato dos alunos com fontes orais e escritas e o acesso a conhecimentos e experiências, que por vezes não estão contemplados em livros ou currículos oficiais de ensino, essas não seguem uma regularidade ou padrão. Destacamos que no 3º ano, por exemplo, há somente a sugestão de uma atividade de pesquisa e as atividades sugeridas para os demais anos do ensino fundamental, restringem-se à realização de entrevistas ou coleta de depoimentos e informações em livros, revistas, jornais ou na internet. Apenas uma atividade diversificada foi sugerida. Trata-se de uma visita guiada, presente no livro do 5º ano do ensino fundamental.

Reconhecemos que as atividades sugeridas para todos os anos do ensino fundamental I nos livros didáticos de História da coleção Ápis auxiliam no processo de construção do conhecimento histórico, por meio do contato com diferentes fontes e experiências compartilhadas em diferentes contextos, contudo problematizamos a ausência de propostas que contemplem a regularidade das atividades de pesquisa de modo que essas façam parte do cotidiano das salas de aulas em nosso país.

## **Considerações finais**

Os debates aqui desenvolvidos problematizam o uso exclusivo do livro didático em sala de aula, sem confrontá-lo com os outros materiais ou fontes de estudo. Argumentamos que os livros didáticos não são neutros, pois comportam ideologias, conteúdos ou pontos de vista que se reproduzem em discursos, ações ou feitos políticos de determinada classe ou grupo da sociedade. Essas ideologias, podem estar pulverizadas não apenas em textos, mas também nas formas de organização dos conteúdos, em determinadas imagens ou figuras e até mesmo em atividades, questionários ou exercícios avaliativos.

Nesse sentido, o uso do livro didático em sala de aula deve ser realizado com cautela, discutido e problematizado. Uma das formas de construir o conhecimento para além do livro didático é propor atividades de pesquisa, pois essas ampliam a percepção dos alunos, enquanto sujeitos históricos, de modo que eles, confrontem discursos e desenvolvam o pensamento crítico.

Buscando evidenciar as práticas de pesquisa nos livros didáticos de História da coleção Ápis, para os anos iniciais do ensino fundamental I – 1º ao 5º ano, problematizamos o enfoque, as técnicas, regularidade e o lugar da pesquisa nestes

materiais. Concluímos que esses livros sugerem atividades de pesquisas, sendo que essas contemplam: a) entrevistas com colegas de turma, pessoas mais velhas ou idosas e familiares; b) coleta de informações em diferentes fontes como site de internet, enciclopédias, livros e revistas; c) visita guiada em espaços públicos ou privados que guardam patrimônios ou fontes históricas.

Ao analisarmos a regularidade das atividades que envolvem pesquisas nos livros didáticos de História da coleção *Ápis*, identificamos que elas não seguem uma regularidade específica de modo a constituírem-se no cotidiano das salas de aula. Reconhecemos que as poucas atividades de pesquisa que se fazem presentes em toda a coleção, contemplam práticas que possibilitam o contato dos alunos com fontes orais e escritas e o acesso a conhecimentos e experiências, que por vezes não estão contemplados em livros ou currículos oficiais de ensino, contudo, problematizamos a frequência com que essas atividades são sugeridas para o aprofundamento de conteúdo ou construção de conhecimentos, nos livros didáticos de História da coleção analisada.

## Referências

- BARREIRO, C. B. Questionamento sistemático: alicerce na reconstrução dos conhecimentos. In: MORAES, R.; LIMA, Valdevez M. do R. **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. Porto Alegre: EDI-PUCRS, 2012. p. 127-140.
- BITTENCOURT, C. **Livro didático e saber escolar: 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- BONAZZI, M. e ECO, U. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Sumos, 1980.
- CHARLIER, A. M.; SIMIELLI, M. E. **Ápis história, 1º ano: ensino fundamental anos iniciais**. São Paulo: Ática, 2017a.
- CHARLIER, A. M.; SIMIELLI, M. E. **Ápis história, 2º ano: ensino fundamental anos iniciais**. São Paulo: Ática, 2017b.
- CHARLIER, A. M.; SIMIELLI, M. E. **Ápis história, 3º ano: ensino fundamental anos iniciais**. São Paulo: Ática, 2017c.
- CHARLIER, A. M.; SIMIELLI, M. E. **Ápis história, 4º ano: ensino fundamental anos iniciais**. São Paulo: Ática, 2017d.
- CHARLIER, A. M.; SIMIELLI, M. E. **Ápis história, 5º ano: ensino fundamental anos iniciais**. São Paulo: Ática, 2017e.
- DEMO, P. **Pesquisa: Princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1990.
- FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papyrus, 2003.

- FREIRE, M. **Observação, registro e reflexão: instrumentos Metodológicos.** São Paulo: Espaço pedagógico, 1996.
- GALIAZZI, M. C. O professor na sala de aula com pesquisa. In: MORAES, R.; LIMA, V. M. do R. **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- GALVÃO, A. M de O. Pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação Básica**, vol. 4, n. 13, abr./ jun. p. 01-08, 2019.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GUIMARÃES, S. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados.** São Paulo: Papirus, 2012.
- LIMA, S. C. F. de. O Livro Didático de História: instrumento de Trabalho ou Autoridade “Científica”? **História e Perspectivas.** Uberlândia: n. 18/19, p. 195-206, 1998.
- MACHADO, I. O Ensino de História sob uma nova perspectiva. In: DIEHL, Astor (org). **O Livro Didático e o Currículo de História em Transição.** Passo Fundo: EDIUPF, 1999.
- MEIHY, J. C. S. B. HOLANDA, F. **História oral: como fazer, como pensar.** São Paulo: Contexto, 2005.
- MORAES, R. Educar pela pesquisa: exercício de aprender a aprender. In: MORAES, R.; LIMA, V. M. do R. **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 93-104
- NOGUEIRA, L. R. *et al.* **Análise de um livro didático de história: o ensino da história e cultura afro-brasileira.** XXII Encontro Latino-Americano de Iniciação Científica, XVIII Encontro Latino-Americano de Pós-Graduação e VIII Encontro de Iniciação à Docência - Universidade do Vale do Paraíba. Paraíba, 2018.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo: Universidade Freevale, 2013.
- ROCHA, S. B.; TERÁN, A. F. **O uso de espaços não-formais como estratégia para o Ensino de Ciências.** Manaus: UEA/Escola Normal Superior/PPGEECA, 2010.
- SANTIAGO, M. F. C.; SANTOS, I.; SANTOS, S. C. M dos. A iniciação científica na educação básica. **Livre pensamento**, 2016. [blog]. Disponível em: <https://livrepensamento.com/2016/04/24/a-iniciacao-cientifica-na-educacao->

-basica/. Data de acesso: 12 de fev. 2022.

XAVIER, G. K. R da S.; BRITO, A. P de.; CASIMIRO, K da F. A pesquisa no ensino fundamental: fonte para a construção de conhecimento. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 09, ed. 32, 2009, [on line]. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/9/32/a-pesquisa-no-ensino-fundamental-fonte-para-construcedilatildeo-de-conhecimento>. Data de acesso: 12 de fev. 2022.

# BANCO MUNDIAL: MINISTÉRIO MUNDIAL DA EDUCAÇÃO?

*Anésio José Duarte Filho*

*Inês Gaspar de Moraes*

## **Introdução**

O Banco Mundial (BM), de acordo com Soares (2000), é uma instituição financeira que foi criada em 1944 (pouco antes do final da segunda guerra mundial), para colaborar, por meio de uma reestruturação Capitalista, na reconstrução dos países em desenvolvimento. Ele é formado por 189 países membros (inclusive a China) e tem como integrante mais importante os Estados Unidos (EUA), cujo capital votante é o maior e onde sua sede está localizada.

Por tudo isso, a política externa do Banco Mundial é fortemente influenciada pelos EUA. Surgindo como verdadeira “salvação” para inúmeros países pobres (periféricos em relação ao Capitalismo), o Banco Mundial tem apoiado políticas públicas educacionais, financiando projetos pelo mundo. Sem perder a sua essência de banco, no entanto, não abre mão do que lhe cabe. Diante desse cenário, as nações ficam endividadas e fragilizadas, é a oportunidade perfeita para o banco avançar na execução das suas políticas neoliberais.

Por políticas públicas educacionais, consideram-se os esforços dos governos na implementação de ações e estratégias que buscam melhorar a qualidade da educação (como não poderia ser diferente). Neste sentido, tais esforços envolvem recursos materiais, financeiros, pessoal, tecnologia, organização, autores, concepções pedagógicas, entre outras coisas.

O projeto neoliberal visa implantar na gestão pública os princípios e regras da gestão privada. Para tanto, em primeiro lugar, é preciso reduzir gastos, usar o dinheiro com eficiência. Assim, há uma tendência natural de redução de recursos financeiros para as políticas públicas, é o famigerado Estado mínimo, além de esforços para entregar para o setor privado o controle dessas políticas (descentralização e privatização). O que o projeto não deixa claro, entretanto, é o que será feito com os dinheiros públicos poupados.

O objetivo foi buscar, por meio de pesquisa bibliográfica, análises e opiniões sobre a atuação do Banco Mundial. Dentre os autores que debatem a temática, serão destacados os trabalhos de Tedesco (1991), Kuenzer (1999), Leher

(1999), Soares (2000), Evangelista, Moraes e Shiroma (2011) e Fornari (2020). Nessa perspectiva, surgem alguns questionamentos que precisam ser respondidos, tais como: quais são as intenções do BM? Como se dá sua Política de negociação com os países? Quem, afinal, o banco representa? Qual o alcance de suas investidas? O Brasil se relaciona com o BM?

As respostas desses questionamentos são imprescindíveis para entendermos o que está por trás das ações governamentais para a educação na atualidade em boa parte do mundo, seus impactos na formação de professores, currículos e legislações.

Além desta introdução, o trabalho apresenta outras duas partes. A primeira, intitulada “O Banco Mundial e sua política Educacional”, onde aprofundamos as análises da política educacional do BM para boa parte do mundo, e a segunda, “O Banco Mundial e o Brasil”, onde fazemos uma breve análise das relações entre o BM e o Brasil ao longo das últimas décadas.

## **O Banco Mundial e sua política educacional**

O Banco Mundial desenvolve pesquisas, levanta dados e acompanha as realidades pelo mundo, exercendo um verdadeiro controle. A partir dessas informações, ele propõe mudanças no que, aos seus olhos, não está indo bem. Fechado com o mundo do capital, suas recomendações quase sempre são prejudiciais aos países e, principalmente, às populações mais pobres. Seus financiamentos, além de deixar os países endividados, causam também perda de soberania, levando a intervenções sucessivas. Diante disso, tudo pode ser alterado: educação, cultura e legislações.

Evangelista e Shiroma (2007, p. 534), destacam que um dos protagonistas das políticas públicas ao redor do planeta é o Banco Mundial. Na visão das autoras: “a Globalização não representaria, pois, a hegemonia de uma nação, a americanização do planeta, mas de um sistema – o capitalista – que triunfou”.

Leher (1999), apud Martins (2010, p. 18), considera o Banco Mundial como “Ministério Mundial da Educação para os países periféricos”. Na mesma linha, Evangelista, Moraes e Shiroma (2011, p. 61), afirmam que “um banco define as prioridades e estratégias para a educação”. É no mínimo curioso e de chamar a atenção uma instituição financeira, como um banco, destacar a educação como campo de atuação, principalmente definindo algo numa matéria que não é de sua competência.

Para que isso seja implementado no campo educacional, as investidas são feitas para todos os lados, inclusive na “encomenda” de produções literárias de autores reconhecidos mundialmente, mas que infelizmente colaboram de alguma forma para esse jogo de interesses. Na literatura crítica especializada são os



chamados autores do “Aprender a Aprender” e “das Competências”. Essas obras esvaziam o papel da escola, minimizam a importância dos professores, destacando a aprendizagem por si, numa espécie de “autodidatismo”, algo que não nos parece correto; há também a opção pelos “saberes” em detrimento do conhecimento.

Segundo Tedesco (1991, p. 24), “o Banco Mundial tem sustentado uma política favorável à privatização da educação”, todas as suas ações estão voltadas para isso. Assim, o Estado vai se retirando “sutilmente” do papel de cumprir esse direito fundamental de todo e qualquer cidadão. Ora, nossa Constituição Federal de 1988 estabelece no artigo 205 que a educação é “direito de todos, dever do estado e da família”; se por um lado a família tem o seu dever, por outro o Estado também o tem, não disse que é dever desta ou daquela corporação, desta ou daquela empresa. O fato é que, o setor privado entra por uma porta e o Estado sai por outra.

Saviani (2003, p. 30), constata que: “a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração”. As consequências da privatização da educação serão inúmeras e extremamente danosas para grande parte da população. Com esse cenário, tudo indica que as famílias terão de pagar por educação, num país onde milhões de pessoas estão passando fome isso não é nada coerente.

A formação de professores sofrerá rigoroso controle, a visão política, indispensável para uma boa prática docente, também, bem como a autonomia do exercício do magistério - a tendência é o fim dos concursos públicos e a utilização de terceirizados, prestadores de serviço. As carreiras estão com os dias contados; é preciso resistir.

Os professores, justamente os professores, são o alvo favorito. Desqualificar essa categoria é uma importante estratégia para justificar as implementações de suas políticas. Evangelista e Shiroma (2007), destacam ideias que apresentam o professor como: corporativista, obsessivo por reajustes, descomprometido, um sujeito político do contra, incompetente, responsável pelas falhas na aprendizagem dos alunos. Ou seja, desconsideram as condições de trabalho, os baixos salários, as jornadas exaustivas, falta de investimento e boa gestão, a culpa é toda do professor, este é “obstáculo” e tem que ser responsabilizado.

Nóvoa (2022, p. 61), destaca o programa “teach for america”<sup>40</sup>, dos Estados Unidos, que visa recrutar pessoas (com ou sem formação pedagógica) e treiná-las por um breve período de tempo, algo em torno de 3 a 5 semanas, depois colocá-las como docentes em escolas, semelhante a um notório saber. Segundo o autor, “isso

---

40 Teach for america começou a ganhar grande relevância no início do século XXI. Esta iniciativa pretende chamar, e “treinar”, novas pessoas para ensinarem (algo parecido com o notório saber). Depois de recrutadas, essas pessoas seguem um breve período de formação (cerca de 3 a 5 semanas) e são colocadas como docentes nas escolas.

é desejo de instaurar novas formas de regulação privada da educação”.

Os livros didáticos e os currículos estão sendo esvaziados; tudo deverá ser aprovado pelo mundo corporativo e sua visão de mundo. Infelizmente, a visão de mundo do capital vai na contramão da visão de mundo para o povo, para o pobre, para o trabalhador; para estes, migalhas. A qualidade na Educação a que tanto aspiramos está ameaçada. O mais triste e estarrecedor é que isso já está acontecendo, quem vive o dia-dia da educação já sente esses ataques.

Visando à formação de mão-de-obra que atenda às demandas do setor industrial, o ensino fundamental é a recomendação para os países pobres, sobre a seguinte justificativa:

Esta recomendação vem respaldada em pesquisa encomendada pelo próprio Banco, que conclui ser o nível fundamental o de maior retorno econômico e ser irracional o investimento em um tipo de formação profissional cara e prolongada em face da crescente extinção de postos e da mudança do paradigma técnico para o tecnológico. Ao mesmo tempo, a pesquisa aponta a irracionalidade do investimento em educação acadêmica e prolongada para aqueles que, segundo seus resultados, são a maioria e não nascem competentes para o exercício de atividades intelectuais: os pobres, os negros, as minorias étnicas e as mulheres. Para estes, mais racional seria oferecer educação fundamental, padrão mínimo exigido para participar da vida social e produtiva nos atuais níveis de desenvolvimento científico e tecnológico, complementado por qualificação profissional de curta duração e baixo custo. (KUENZER, 1999, p. 177).

Ademais, as indicações do BM são extremamente preconceituosas: sexo, cor, etnia, econômica e social, tratando-se de uma verdadeira afronta à Lei Maior. Outra estratégia comumente utilizada é de negar a ciência e dificultar a pesquisa, isto é, manter o país atrasado nessas áreas e, conseqüentemente, dependente no campo das descobertas científicas. Manter a educação num nível raso, onde formar pessoas para o mundo do trabalho é o objetivo, seres pensantes podem atrapalhar o projeto em questão; como afirmou Freire (1998, p. 46): “a classe dominante já aguenta a alfabetização, mas não aguenta a leitura do mundo”.

Tais afirmações deixam claro a intencionalidade do Banco e do projeto capitalista, a preocupação está centrada na produção, no lucro, nos negócios. Assim, a educação torna-se uma mercadoria muito valiosa. Traz também a ideia de que a universidade não deve ser para todas e para todos, a maioria não teria essa capacidade, afirmando ser desperdício de dinheiro público essa política.

Em 2020, o então Ministro da Educação do Brasil, Milton Ribeiro, fez a seguinte afirmação em relação à universidade: “deveria ser para poucos”<sup>41</sup>; discurso completamente alinhado ao que propõe o BM. Recentemente, o agora

41 Cf. <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-deveria-ser-para-poucos.htm> / acesso em: 23/07/2022.

ex-Ministro, chegou a ser preso pela polícia federal e está respondendo por corrupção e tráfico de influência na pasta.

Um pouco antes, em 2017, o BM havia sugerido, por meio de um relatório encomendado pelo governo brasileiro, o fim da gratuidade nas Universidades públicas brasileiras. Toschi (2021), destaca que muitos especialistas, como Avancini (2017) e Amaral (2017), criticaram essa sugestão considerando-a um erro, em função da grande desigualdade social presente em nosso país e ignorada pelo estudo. Segundo a autora:

Denominado “um ajuste justo<sup>42</sup> – propostas para aumentar a eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, o Banco Mundial (BM) faz análises consideradas equivocadas pelos especialistas em financiamento educacional brasileiro. A conclusão mais contundente e que mereceu maiores ataques foi a sugestão de fim da gratuidade nas universidades públicas. (TOSCHI, 2021, p. 50-51).

Isso tudo pode ser interpretado como “racionalidade econômica”, “eficiência no gasto público”, ainda sem indicar ou explicar o que seria feito com os recursos poupados. Já que o projeto não dá pistas sobre a utilização desses recursos, deduções podem ser feitas. Certamente para matar a fome do povo, não irão; tampouco para reformar e equipar escolas públicas que estão caindo aos pedaços pela ausência do próprio Estado, ou mesmo oportunizar a tão sonhada casa própria a milhões de brasileiros. Esses recursos irão para as mãos dos capitalistas, das grandes corporações, das instituições financeiras.

Soares (2000), apresentou informações relativas a uma auditoria do funcionamento do Banco que apontou, entre outras coisas, 37% dos projetos financiados acabam fracassando e o BM não assume responsabilidades, os países mais uma vez ficam com o prejuízo. Outra informação relevante é que a própria Organização tem ciência de que não atua no combate à pobreza e à desigualdade social. Sem dúvidas, trata-se de um projeto contraditório e cruel.

## **O Banco Mundial e o Brasil**

Apoiador do golpe de 1964 e da ditadura instalada, o regime militar foi o período das melhores relações entre o Brasil e o Banco Mundial. Nosso país seguia à risca as recomendações do órgão. Iniciou-se, inclusive, a chamada “descentralização administrativa” com o Decreto lei 200/1967<sup>43</sup>, que dispunha sobre a criação da Administração Indireta para a União (Fundações Públicas, Autarquias, Sociedades de Economias Mistas e Empresas Públicas) e a possibilidade de abrir Concessões da prestação de serviços públicos para particulares (por

---

42 Cf. <https://cdn.oantagonista.net/uploads/2017/11/Banco-Mundial-Um-Ajuste-Justo.pdf>.

43 Cf. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del0200.htm/acesoem: 23/07/2022](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm/acesoem: 23/07/2022).

um determinado tempo), aliviando, assim, os cofres públicos. Cabe destacar que tal decreto continua em vigor e todos os entes da federação já o incorporaram.

Ainda no período militar, foi sancionada a Constituição Federal de 1967 que dispunha sobre a possibilidade de recursos públicos em instituições privadas de educação: “art. 176.(...) respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos poderes públicos, inclusive mediante bolsas de estudos”. Algo inconcebível nos dias de hoje.

No início da década de 1990, já com a democracia reestabelecida, Fernando Collor de Mello (PRN), Presidente da República, conduziu o país para a abertura econômica, abrindo o caminho para a globalização. Posteriormente, outros passos foram dados para a ampliação da agenda descentralizadora, como o Programa Nacional de Desestatização<sup>44</sup> (PND, Lei 9.491/1997), que trouxe as famigeradas privatizações, isto é, a transferência definitiva de empresas nacionais e da prestação de serviços a particulares (venda) no Governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB).

Obviamente que as ações não pararam aí; nos anos seguintes, até os dias de hoje, as investidas estão ocorrendo. A Educação está sendo entregue ao setor privado há tempos; pensada e articulada legalmente nas principais legislações educacionais, inclusive na própria Constituição Federal de 1988.

Alguns destaques: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96) traz para o jovem ainda no ensino fundamental a “preparação para o mundo do trabalho” e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), surgem as dimensões do conhecimento: procedimental e atitudinal (“aprender a fazer” e “aprender a ser”, respectivamente – “Pilares da Educação” – obra de Jaques Delors, considerada capitalista, segundo Galuch e Sforini, 2010).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), são reforçadas as “habilidades e competências” e o “protagonismo” (individualismo), características importantes para o mercado de trabalho. Cabe observar que as primeiras discussões da BNCC ocorreram durante o Governo da Presidenta Dilma Rousseff (PT).

Cada vez mais organizações privadas vêm se metendo em educação, sempre oferecendo “soluções” para a escola pública: gestão, materiais pedagógicos, metodologias ativas (inovadoras) e formações continuadas. Empresas diretamente ou em forma de “Fundações”, há inúmeras delas, todas fazendo parte do “esquema” do capital. Saviani (2019, p. 221) destaca que, no Brasil, o movimento “Todos Pela Educação”, que foi fundado em 2006 durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), é quem comanda as ações, liderando um conglomerado de organizações empresariais que estão de olho na educação pública, além de ser um formulador de políticas públicas em parceria com os órgãos públicos.

44 Cf.[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19491.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19491.htm) / acesso em 20/07/2022.

Torres (2019), cita exemplos dessas organizações: “Fundação Bradesco”, “Fundação Roberto Marinho”, “Instituto Ayrton Senna”, “TV Globo” e “SESI”. O autor ainda destaca que essa investida aparece sob diversas nomenclaturas, servindo de justificativa (pretexto) para influenciar a educação pública brasileira: “Responsabilidade Social Empresarial”, “ações solidárias”, “programas educacionais”, “empresa cidadã”, “desenvolvimento sustentável” (TORRES, 2019, p. 325).

Nessa linha, Saviani (2019, p. 218), nos apresenta as 4 pedagogias hegemônicas<sup>45</sup> atuais totalmente influenciadas pelas ideias capitalistas: “da exclusão, corporativa, das competências e do aprender a aprender”. Elas buscam formação de mão de obra para o mercado de trabalho, educação rasa, acrítica, sem possibilitar transformação.

No Governo de Michel Temer (PMDB), foi sancionada a Reforma do Ensino Médio (lei 13.415/2017), projeto financiado pelo Banco Mundial após recomendações e exigências. Sobre esse ponto, destaca-se que:

Podemos afirmar que a reestruturação do Ensino Médio pela Lei 13.415/2017, retrata uma política de Estado alinhada às transformações do mercado de trabalho e da atual fase do modo de produção capitalista, atrelando as demandas do setor privado à formação da força de trabalho, submetendo a educação pública aos pressupostos financeiros da política de financiamento externo, por organismos multilaterais. (FORNARI, 2020, p. 129).

O Governo “Pátria Amada Brasil” também segue a cartilha do BM no tocante aos gastos com a Educação, é um corte de verbas atrás do outro. Muitos programas de pesquisas paralisados; as Universidades Públicas agonizando e resistindo com recursos financeiros insuficientes. Ainda sem resposta para a indagação do destino do dinheiro poupado, no Ministério da Educação dá para se ter uma ideia, depois das inúmeras denúncias de corrupção. Sem dúvidas, é uma política de “entreguismo” e sucateamento. Não dá para esquecer a indicação, em 2020, de Abraham Weintraub (o controverso ex-ministro da Educação) para ocupar uma vaga na diretoria do BM feita pelo Presidente Jair Bolsonaro (sem partido)<sup>46</sup>.

No início do mês de julho deste ano, surgiu uma notícia no Jornal Nacional da Rede Globo: “Pandemia atrasou o desenvolvimento das crianças brasileiras em uma década, diz BM”<sup>47</sup>. O Banco faz críticas à educação brasileira e já aproveita para fazer sugestões: “fortalecer a educação”, sem detalhar ou explicar o

---

45 Não é a intenção deste trabalho aprofundar a discussão acerca das pedagogias hegemônicas. No entanto, elas são totalmente influenciadas pelo viés do capitalismo.

46 <https://www.cnnbrasil.com.br/business/weintraub-e-confirmado-como-diretor-no-banco-mundial/> Acesso em: 15/07/2022.

47 <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/07/04/pandemia-atrasou-o-desenvolvimento-das-criancas-brasileiras-em-uma-decada-diz-banco-mundial.ghtml/> Acesso em: 18/07/2022.

que está sugerindo. Certamente, já se aproveitando da existência da Pandemia.

### **Considerações finais**

Por tudo isso, percebe-se que o Banco Mundial assumiu a liderança na implantação das ideias capitalistas pelo mundo e escolheu a educação como caminho, o melhor caminho. Para muitos autores, o BM exerce sim o papel de “Ministério Mundial da Educação”, especialmente para os países pobres, chamados de “periferia do capital”.

O Brasil, como toda América Latina, relaciona-se com o Banco, aceitando as suas exigências e fazendo reformas sugeridas. A ideia é direcionar a educação para a formação de mão de obra para o mundo do trabalho, proporcionando educação rasa, acrítica, alienada.

Importante observar que sua influência é muito marcante e traz um grau elevado de pressão sobre os países, de modo que, independentemente da sigla partidária no poder (como apresentamos ao longo deste trabalho), todos terão que “conversar” com o projeto capitalista, não há governança nem governabilidade sem ele. O que há, no entanto, é o maior ou menor grau de envolvimento entre os grupos políticos e as instituições privadas.

As interferências estão presentes em todos os Entes da Federação: União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em diferentes realidades e estágios. Na atualidade, percebe-se uma intensificação e aprofundamento das investidas do capital.

Como os governos não são neutros, muitos, inclusive, facilitam e colaboram para essa nova possibilidade para o capitalismo – a educação. Vamos ver como vão se posicionar, a partir de 2023, os novos governos eleitos, especialmente o novo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT).

Cabe ainda destacar que não há relação entre gestão privada e qualidade. Além de não garantir qualidade, as ações capitalistas visam ao desmonte da escola pública. Se a atividade pública realmente dá prejuízos, por que as instituições privadas, capitalistas, querem administrá-la? O capital quer “dar as cartas”, está de olho nos dinheiros da educação.

O que fazer diante dessa realidade? Não se trata de uma tarefa fácil, pelo contrário, o desafio é enorme. É preciso lutar para que a educação pública tenha altíssima qualidade, que seja gratuita e democrática, mantendo os recursos públicos nas mãos do Estado. Todos devem exigir transparência dos governos, que expliquem os porquês de suas atitudes.

Transformar boas ações de governos em políticas de Estado (legislação permanente, isto é, impondo a toda e qualquer sigla partidária a obrigação de fazer, independentemente de ideologia), como aconteceu recentemente com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), é



outra importante ação na defesa da educação pública.

Destaca-se que o tema em questão precisa ser ampliado e detalhado em novas pesquisas, há muito a ser levantado. Trata-se, sem dúvida, de uma importante arma para denunciar o avanço do capital sobre a educação pública mundial, brasileira, dos estados e dos municípios.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm)

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).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 13.415/2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

EVANGELISTA, Olinda. SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.33,n.3, set./dez. 2007.

FORNARI, Márcia. **A política de financiamento do banco mundial para a reforma do ensino médio no governo Temer**. 2020. 139 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR.

FREIRE, Paulo. Novos tempos, velhos problemas. In: SERBINO, Raquel Volpato (Org). **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

GALUCH, Maria T. Belanda; SFORNI, Marta Sueli. Interfaces entre políticas educacionais, organização curricular e formação humana. In: **Anais do 9º Colóquio Sobre Questões Curriculares e 10º Colóquio Luso-Brasileiro**, Porto, Portugal: Universidade do Minho, 2010.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, nº68. Dezembro/99.

MARTINS, Ligia Márcia. **O legado XX para a formação de professores**. In: MARTINS, Ligia Márcia. DUARTE, Newton. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo, Editora UNESP, 2010.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar**. Colaboração Yara Alvin. – Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p. Disponível em: <<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digitalfevereiro-2022.pdf>>

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 36. ed. Campinas, SP 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, Quadragésimo Ano – Novas Aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; Warde, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3ª ed. São Paulo: |Cortez, 2000.

TEDESCO, Juan Carlos. **Alguns aspectos de la privatización educativa em America latina**. In: VELLOSO, Jaques 1991.

TORRES, Michelangelo Marques. Estratégias do capital e intervenção social das corporações empresariais no Brasil: a responsabilidade social das empresas. In: ANTUNES, Ricardo (Org). **Riqueza e Miséria do trabalho no Brasil: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida**. 1ª ed. São Paulo: BOITEMPO, 2019.

TOSCHI, Mirza Seabra. **A Educação Superior Como Um Direito e o Papel Da EaD**. In: MACIEL, Carina E.; GOMES, Marcilene P.; SIQUEIRA, Romil-som M. Políticas educacionais democráticas em tempos de resistência [Meio Eletrônico]. Brasília, ANPAE, 2021. Disponível em: <https://www.seminarios-regionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/POLITICAS-EDUCACIONAIS-DEMOCRATICAS-v2.pdf>.

## **SOBRE AUTORES E ORGANIZADORES**

**Adriano Charles Ferreira:** Pós-doutor em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor da Educação Básica do Paraná (SEED-PR). Contato: [adrianogeopg@gmail.com](mailto:adrianogeopg@gmail.com).

**Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin:** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Graduada em História e Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Membro do Grupo de Pesquisa Capital, Trabalho, Estado, Educação e Políticas Educacionais - GPCATE (UEPG) Suas pesquisas concentram-se na linha de História da Educação e Política Educacional, com ênfase em Movimento Estudantil. Email para contato: [audiboutin@hotmail.com](mailto:audiboutin@hotmail.com).

**Ana Keli Moletta:** Pós-doutora em Educação pela UEPG; Doutoranda em Educação pela UFSCAR; Mestre em Educação pela UEPG; Licenciada em Pedagogia pela UEPG. Contato: [anakelimoletta@yahoo.com.br](mailto:anakelimoletta@yahoo.com.br).

**Ana Lúcia Pereira:** Doutora (2011) e Mestre (2005) em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Ciências e Matemática na Universidade do Norte Pioneiro (UNEP, 1994). Professora do Departamento de Matemática e Estatística da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG, Brasil) desde 2012. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, em que serviu como vice-coordenador (2014-2015) e do Programa em Ensino de Ciências e Educação Matemática (2017) na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Coordenadora do Curso de Licenciatura em Matemática, modalidade a distância, do Sistema Universidade Aberta do Brasil na UEPG. Membro do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - BASis - INEP/MEC. Membro suplente do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CCE/PR - 2021-2027). Foi pesquisadora visitante na University of Strathclyde, no Reino Unido (2016-2018) pelo Programas Estratégicos - DRI, com apoio da Capes. Bolsista de Produtividade da Fundação Araucária-Paraná (2019-2021). Também atuou como coordenadora Institucional do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID / Capes / UEPG, 2012-2013) e como Coordenadora de Gestão e Processos Educacionais no PIBID (Capes / UEPG, 2014-2016). Foi Chefe do Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho no Estado do Paraná (2009-2010). Presidente do Sindicato dos Professores (APP) da região

Jacarezinho (2002-2009). Autor de vários artigos em revistas e atua como referer nas áreas de Políticas Educacionais, Formação de Professores; Práticas e Desenvolvimento Curricular; Ensino e Aprendizagem; Psicanálise; Mídias Sociais; Ciência, Tecnologia e Sociedade e Educação Matemática. Editor associado da *Frontiers in Psicologia da Educação* desde 2015. Contato: ana.lucia.pereira.173@gmail.com.

**Anésio José Duarte Filho:** Professor Especialista de Educação Física Escolar das redes públicas municipais de Jacarezinho PR e Ourinhos SP. Mestrando PPed UENP. E-mail: anesio\_duarte@yahoo.com.br.

**Antônio Carlos de Souza:** Graduação em Filosofia pelo Centro Universitário Assunção (São Paulo). Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma (Itália). Doutorado e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Associado do Curso de Graduação em Filosofia - Licenciatura, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), desde 2008. Coordenador do Curso de Filosofia da UENP de 2008 a 2010; de 2018 a 2019. Professor e orientador no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), na UENP, de 2008 a 2010. Coordenador e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia, Educação e Sociedade (GEPFES) desde 2009. Diretor do Centro de Ciências Humanas e da Educação, Campus Jacarezinho, UENP, de 2010 a 2014. Professor do Programa de Mestrado em Ciência Jurídica, da UENP, de 2010 a 2015. Participação na equipe do Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), em 2014, no Campus Jacarezinho (UENP). Coordenador de Área do Projeto Ensino de Filosofia: Desafios e perspectivas, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBID), no subprojeto Filosofia/Campus Jacarezinho/UENP, de 2014 a 2016. Coordenador do Subprojeto Filosofia do Programa Residência Pedagógica Capes, de 2018 a 2020. Membro do Fórum das Licenciatura da UENP, desde 2018. Professor do Curso de Especialização em Humanidades, da UENP, de 2017 a 2018. Coordenador de Estágio Supervisionado do Curso de Filosofia da UENP desde 2021. Membro do Núcleo de Pesquisas Educacionais (NUPEd), UENP. Vice-coordenador, professor e orientador no Programa de Mestrado em Educação (PPed), da UENP, desde 2019. Desenvolve pesquisas nas áreas de Filosofia e Educação, especificamente em marxismo, fundamentos filosóficos e políticos da educação, políticas educacionais. Contato: acsouza@uenp.edu.br.

**Carolyne Fernandes dos Santos:** Licencianda em Pedagogia e Residente no programa Residência Pedagógica pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. E-mail: fernandescarolyne27@gmail.com.

**Edimar Brígido:** Doutor e Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Especialista em Ética pela mesma instituição. Especialista em Direito Constitucional pela Academia Brasileira de Direito Constitucional. Especialista em Ciências da Religião pela Facel. Graduado em Filosofia pela PUCPR. É professor e coordenador do Curso de Filosofia da Faculdade Vicentina; Professor e coordenador do curso de Pós-graduação em Ética e Direitos Humanos da Faculdade Vicentina; Professor de Filosofia do Direito no Centro Universitário Curitiba (UNICURITIBA) e na Faculdade Pan-Americana (FAPAD). É membro do Comitê de Ética e Pesquisa do Unicuritiba. Tem trabalhado com as disciplinas de Filosofia do Direito, Filosofia da Linguagem, Filosofia da Ciência e Ética. É autor dos livros: Wittgenstein: a ética e a constituição do gênio (2018); Jean Calas: no Tribunal da Intolerância (2018); Padre Cícero: Para Fazer Valer a Justiça e a Verdade (2019); A revolução do pensamento feminino (2021); Filosofia do Direito em Perspectiva (2022); Wittgenstein: 100 anos depois (2022). As pesquisas em desenvolvimento têm sido nucleadas em torno do pensamento do filósofo Ludwig Wittgenstein, além de temas como: ética, política, democracia, direito, direitos humanos e linguagem. É líder do Grupo de Pesquisa: Pós-positivismo em perspectiva, no Centro Universitário Curitiba. Contato: edimarbrigido@hotmail.com.

**Elisangela Moreira:** Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná UENP - Jacarezinho. Pedagoga e Professora do Colégio Estadual Rio Branco no Município de Santo Antônio da Platina. Graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Desenvolve pesquisas sobre metodologias ativas de aprendizagens. Contato: elisangela.moreira@uenp.edu.br.

**Fábio Antonio Gabriel:** Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Desenvolveu estágio de pós-doutorado em Educação também na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Licenciado em Filosofia; Bacharel em Teologia; Licenciado em Letras; Licenciado em Pedagogia; Licenciado em Ciências Sociais. Especialista em Ética; Especialista em Ensino de Filosofia e Sociologia; Especialista em Ensino Religioso. Especialista em Gestão e Organização da Escola com ênfase em Direção Escolar. Foi bolsista de doutorado CAPES/Fundação Araucária de 2016 a 2019. Tem experiência docente no ensino superior (tendo atuado como professor colaborador da UENP nos cursos de Filosofia e Pedagogia) e no ensino médio (concursado com 20 horas, atuando no Colégio Estadual Rio Branco de Santo Antônio da Platina PR). Atualmente professor colaborador (CRES) do Centro de Letras, Comunicação e Artes do Campus Jacarezinho na Universidade Estadual do Norte do Paraná

(UENP), lecionando as disciplinas Teorias da Aprendizagem e Fundamentos da Educação. Áreas de interesse de pesquisa: Ensino de Filosofia; Estágio Curricular Supervisionado nas licenciaturas; Ética; Filosofia Contemporânea; Formação de Professores; Fundamentos filosóficos e sociológicos da Educação; Metodologia de Pesquisa; Teorias da Aprendizagem. Contato: fabioantoniogabriel@gmail.com (site: www.fabioantoniogabriel.com).

**Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez:** Doutora em Educação. Professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro participante do RIPFOR – Rede Interinstitucional de Pesquisadores em Formação de Professores e Prática docente. Contato: flavia.martinez@ufms.com.

**Inês Gaspar de Moraes:** Professora Especialista atuando como pedagoga nas redes públicas municipais de Jacarezinho PR e Ourinhos SP. Atualmente é mes-tranda PPed UENP. Contato: inesgmoraes74@gmail.com.

**João Vicente Hadich Ferreira:** Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Mestre em Educação e licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor Adjunto do Curso de Pedagogia / Campus de Cornélio Procópio e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPed) / Campus de Jacarezinho, ambos da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Integrante do Grupo de Pesquisa e Ensino em Políticas Públicas em Educação (GEPEPEE - UENP) e do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica: Filosofia, Educação e Cultura (UNESP). Contato: joahadich@uenp.edu.br.

**Júlia Alexandra Zioldo:** Licencianda em Pedagogia e Residente no programa Residência Pedagógica pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. E-mail: juzioldo@hotmail.com.

**Julia Beraldo Gonçalves:** Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE) – Campus de Jacarezinho/PR da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). contato: beraldo-goncalvesjulia@gmail.com.

**Karine Ferreira Monteiro:** Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2017). Pós-graduada em Gestão Escolar pela Universidade Positivo (2020) e em Psicopedagogia clínica e institucional pelo ESAP (2010). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2006). Possui experiência docente na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: transdisciplinaridade, complexidade, estágio curricular supervisionado e gestão educacional. Atua como



professora colaboradora na Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR, no Departamento de Pedagogia. É integrante da equipe gestora do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão “Docência no Ensino Superior” (DES/UEPG); Supervisora do Projeto de Extensão “Laboratório Multidisciplinar de Ensino do Curso de Pedagogia” (LAMPE/UEPG) e do grupo de estudos “Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação” (GECOMTE/UEPG); Integrante do Grupo de Pesquisa PEFOP - “Paradigmas Educacionais e Formação de Professores” (PUCPR), do Grupo de Estudos e Pesquisas em “Complexidade, Formação de Professores e Educação Matemática” (TESSITURA/UFPR) e do Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem e Complexidade (LINC/UEPG).

**Patrícia Cristina Formaggi Cavaleiro Navi:** Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (2004) e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2009). Atualmente é docente da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) Campus Jacarezinho. Professora Pedagoga na Educação básica da Secretaria de Educação do Estado do Paraná e Coordenadora do Curso de Formação de Docentes. Tem experiência e atua na área de Educação Infantil, Metodologias de Ensino, com ênfase nos seguintes temas: teoria histórico-cultural, teoria da atividade, ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Contato: [Patricia.formaggi@uenp.edu.br](mailto:Patricia.formaggi@uenp.edu.br).

**Pollyana de Paula Pereira:** Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Integrante do Grupo de Pesquisa e Ensino em Políticas Públicas em Educação e Processos de Escolarização (GEPEPEE – UENP). Contato: [pollyanap.paula@gmail.com](mailto:pollyanap.paula@gmail.com).

**Rafaela Salvalaggio:** Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE) – Campus de Jacarezinho/PR da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). contato: [rafaelasalvalaggio28@gmail.com](mailto:rafaelasalvalaggio28@gmail.com).

**Suédina Brizola Rafael Rogato:** Professora Assistente CCHE/CJ/UENP; Professora Supervisora do NEDDIJ/NUMAPE/CCSA/CJ/UENP; Psicóloga Clínica; Membro do Instituto Brasileiro de Psicanálise Winnicottiana; Membro da Associação Winnicott Internacional (IWA). Contato: [suedina@uenp.edu.br](mailto:suedina@uenp.edu.br).

**Talita Cristiane Meneguel:** Possui graduação em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2018). Especialista em Ciências das Religiões e Ensino Religioso pela UENP (2021). Contato: [talitameneug@gmail.com](mailto:talitameneug@gmail.com).

Conheça as coletâneas já publicadas visitando  
**[www.coletaneascientificas.com](http://www.coletaneascientificas.com)**

