

ORGANIZADORES

MARILENA LEMES MARQUES SALVATI

PAULO CESAR FACHIN

# FORMAÇÃO DOCENTE

E PEDAGOGIAS DO FUTURO



© Marilena Lemes Marques Salvati - Paulo Cesar Fachin - (Organizadores)

### Coordenação Editorial

Coordenação Editorial Executiva: Alex Carmo

Projeto Gráfico e Editoração: Agecin

### Conselho Editorial

Prof. Me. Afonso Cavalheiro Neto (FAG)

Profa. Me. Andréia Tegoni (FAG)

Prof. Esp. Julio Lemos Zeni (FAG)

Prof. Me. Ralph Willians de Camargo (FAG)

Profa. Me. Tatiana Fasolo Bilhar de Souza (FAG/UNIOESTE)

## FICHA CATALOGRÁFICA

370.71  
F723f

Formação docente e pedagogias do futuro [recurso eletrônico] .-/ Org: Marilena Lemes Marques Salvati, Paulo Cesar Fachin - Cascavel PR: FAG, 2021.

254. p: ilus.; graf.  
Inclui bibliografias  
ISBN 978-65-89062-04-2

Trabalhos de Conclusão de Curso da licenciatura em Pedagogia do  
Centro Universitário Assis Gurgacz, Cascavel/PR.

1. Educação – formação de professores. 2. Pedagogia hospitalar 3. Docentes -  
Universidades . 4. Educação a distância (EAD) .5. Ensino superior. 6. Tecnologias de  
ensino. 7. Perfil docente – educação a distância. I. Salvati, Marilena Lemes Marques .  
II. Fachin, Paulo Cesar .I. Título.

**CDD 370.71**

Catálogo na fonte: Eliane Teresinha Loureiro da Fontoura Padilha – CRB-9 - 1913

## ISBN 978-65-89062-04-2

Direitos desta edição reservados ao:

Centro Universitário Assis Gurgacz

Avenida das Torres, 500

CEP 85806- 095 – Cascavel – Paraná

Tel. (45) 3321-3900 - E-mail: publicacoes@fag.edu.br

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra,  
sem autorização prévia do autor ou da IES.

Depósito Legal na Câmara Brasileira do Livro

Divulgação Eletrônica - Brasil – 2021



# ESBOÇO DE INTRODUÇÃO PARA O E-BOOK DO CURSO DE PEDAGOGIA

## INTRODUÇÃO

Estes trabalhos de autores e autoras, cuja maior parte das pesquisas é resultado dos Trabalhos de Conclusão de Curso da licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Assis Gurgacz, Cascavel/PR, demonstram um imperativo inédito, juntamente ao corpo docente deste, na qualidade de orientadores e orientandos, quanto à iniciação à pesquisa e produção de conhecimento.

Tal coletânea é resultado auspicioso do trabalho colegiado do curso de Pedagogia, fortemente preocupado pelo desenvolvimento afetivo, bem como pela proficiência teórica e prática ao formar professores.

Esta coleção reúne vários capítulos que ecoam na pluralidade entre educação, formação de professores, tecnologias, sociedade, gênero, aprendizagens, políticas educacionais, costurando uma diversidade no fazer da educação e formação de docentes.

### Capítulo 1: O trabalho docente nas universidades: para além da sala de aula

apresenta breve estudo que objetiva analisar as diferentes atividades desenvolvidas por professores universitários de uma instituição de ensino localizada no interior do Paraná. Valendo-se das técnicas da pesquisa qualitativa por meio de análise documental. As constituições dos dados se deram por meio da análise dos Planos Anuais de atividades (PAA) dos anos de 2018 e 2019, documento em que os professores preveem as atividades que desenvolveram durante o ano letivo. Os dados revelam que estes atuam em cinco áreas ao mesmo tempo, ensino, pesquisa, extensão, formação e gestão.

### Capítulo 2: Formação de professores para a atuação na educação a distância (EaD): reflexões, desafios e possibilidades

denota preocupação premente em nossos tempos à EAD, cuja premissa envolve o desenvolvimento de competências e habilidades tão elementares para uma prática que requer tal conhecimento, dado as relações tecnológicas postas no mundo do trabalho, da vida privada e, sobretudo, sua ressonância na educação, o que demonstra que não é mais possível adiar tal questão.

### Capítulo 3: O uso de múltiplas tecnologias de ensino: transformar-se para estimular e desenvolver o aprendizado no ensino superior disruptivo

explica que, ao educar, pretende-se desenvolver e promover um modelo que seja capaz de atender às demandas de ensino adaptável às necessidades da humanidade. Este capítulo se propõe enveredar sobre a multiplicidade das tecnologias e sua morfologia temporal demonstrando a relevância do seu uso da necessidade de atualização propulsora para o estímulo ao aprendizado. A virtualidade do século XXI pode ser uma

estratégia transformadora para a educação e quando associadas às novas metodologias que aproximam o docente dos discentes tendem a promover ganhos de destaque para o processo de ensino-aprendizagem, ao qual tenderá a possibilitar formação continuada.

#### Capítulo 4: Uma provocação para com o discurso sexista e a educação

demonstra preocupação eminentemente plausível quanto ao comportamento que, aparentemente parece como ingênuo, imparcial, perante o sexismo, mas traduzem-se no cotidiano como uma violência simbólica, rechaçada de sentidos nem sempre positivos aos sujeitos. Ressoam características da estrutura patriarcal que naturalizou relações preconceituosas e acentua o binarismo, ou seja, coisa de menina ou de menino. Paulatinamente, neste contexto caudaloso, educação e sociedade vão caracterizando o papel das narrativas midiáticas quanto à questão de gênero e o caráter revelador perante questões tão sutis na educação das mulheres.

#### Capítulo 5: Apontamento histórico sobre a educabilidade e educação das

**mulheres no Brasil** demonstra, por meio de uma linha historiográfica temporal, uma análise de como meninas e mulheres estiveram impedidas de frequentar escola, bem como nos mais diversos espaços, estas estiveram sempre subordinadas aos mandos do patriarcado. Evidenciam também, que a pluralidade na condição de ser mulher, pois brancas, negras, indígenas, ou quaisquer, em sua maioria, historicamente submetidas à estrutura patriarcal. O trabalho discute ainda sobre o protagonismo das agências internacionais, as políticas de emancipação, a legislação em prol da defesa e segurança desta, sem dúvida, grande salto qualitativo, embora ainda muito por conquistar.



**Capítulo 6: A empatia como ferramenta no desenvolvimento escolar** reflete sobre a potencialidade de relações empáticas para com o desenvolvimento das crianças, em seu processo ensino/aprendizagens nas relações escolares. As autoras discorrem, demonstrando que a empatia, embora seja uma condição demasiadamente relevante, não se dá naturalmente, precisa ser apreendida, internalizada e cristalizada, sobretudo a partir das experiências vividas nas diversas instituições sociais. Notadamente, o acento posto está nas relações escolares, pois a premissa da empatia é o respeito e a alteridade, como a possibilidade de se colocar no lugar do outro, sendo construção histórica, social, pois o seu contrário é o preconceito, dentre outros.

**Capítulo 7: O autismo nos anos iniciais do Ensino Fundamental** provoca uma reflexão sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista e seu acolhimento na escola, ressaltando a necessidade de adaptações curriculares, bem como a emergência da formação de professores para com esta demanda, já correlatas na legislação 9.394/96.

**Capítulo 8: O imaginário da Educação na ditadura militar brasileira** compreende que o papel da ideologia num determinado recorte histórico temporal e espacial é fundamental como hegemonia, bem como na produção e reprodução de relações sociais, ao encontro de tal ideia que, por meio da temporalidade de 1964-1985, denotam como o regime militar, o qual anulou a voz política dos cidadãos e de profissionais, paulatinamente foi pavimentando uma ideologia silenciosa e eficaz por meio dos livros

didáticos, sobretudo nas humanidades, sob a égide da dominação social. Reflexão proeminente em nossos tempos.

**Capítulo 9: Pedagogia hospitalar** reflete sobre possibilidade de o profissional de Pedagogia estar em espaços não escolares e, de encontro às DCN para curso de Pedagogia, como uma plausibilidade de atuação deste profissional. Neste sentido, o trabalho traz este estudo à baila, caracterizando a Pedagogia Hospitalar como uma possibilidade proeminente do pedagogo atuar em vários contextos, nas diversas possibilidades, sobretudo na aplicação de atividades lúdicas e/ou ainda, na área de Recursos Humanos, ou no acompanhamento de atividades propedêuticas, quando em tratamentos prolongados a crianças e adolescentes.

**Capítulo 10: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID: uma interface com a licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Assis Gurgacz** analisa as políticas educacionais para formação do pedagogo, por meio do Programa Institucional de Bolsa de iniciação à docência PIBID – cujas análises demonstram a intersecção entre políticas educacionais, o Programa e o Centro Universitário Assis Gurgacz, como aplicador desta política, cujo fomento, é quantificar e qualificar a potencialização da formação do futuro profissional de Pedagogia e futuro professor, na relação teoria e prática, juntamente a prática escolar.

**Capítulo 11: Língua e linguagens: o ensino de língua espanhola (no ensino médio) por meio de músicas, imagens e textos literários** busca discutir questões que se relacionam à formação de alunos críticos e conscientes sobre

usos da língua espanhola como língua adicional diante da diversidade e pluralidade linguística e cultural que o idioma envolve. Para este estudo, o autor utiliza a LDB nº 9.394/1996, PCNEM (2000), OCEM (2006), BNCC (2017) entre outros documentos que tratam do ensino de língua estrangeira, bem como a promulgação da lei nº 11.161/2005, a qual insere a língua espanhola no currículo do ensino médio. Partindo destes materiais disponíveis, o objetivo principal é mostrar as possibilidades e os aspectos positivos relacionados aos usos, em sala de aula, de temas musicais, de imagens e de fragmentos de textos literários para o ensino de língua espanhola.

**Capítulo 12: A formação de professores e o ensino de literaturas: uma análise da criticidade apontada na escritura de Lygia Bojunga** analisa da criticidade expressa em três obras de Lygia Bojunga, quais sejam *A bolsa amarela*, *O sofá estampado* e *O abraço* e como as obras contribuem para a formação de leitores e professores para o ensino de literaturas. Para essa pesquisa serão utilizados conceitos de literatura e de leitor, assim como algumas das características presentes na obra dessa grande autora. Lygia Bojunga mostra em sua criação literária um diálogo inteligente entre narrador, personagens e leitor, provocando reflexões que vão além da sua época. Dentre os muitos recursos estilísticos de sua produção está o seu inegável senso crítico capaz de levar o seu leitor, seja ele criança, adolescente ou adulto a uma profunda reflexão a respeito da vida, da organização social e política e dos conflitos humanos que perpassam gerações.



**Capítulo 13: A literatura através da perspectiva contemporânea das mídias sociais** apresenta um estudo sobre práticas de leitura compreendendo que a literatura é ferramenta primordial para o desenvolvimento crítico do aluno, é inexequível, agigantar o olhar para com o advento da tecnologia e a criação de plataformas digitais, voltadas para a publicação de histórias originais e fanfictions. É vultuoso o interesse de jovens por tais plataformas que por mais que estejam no cotidiano escolar, parecem invisibilizadas.

Apresentadas as discussões, compreende-se este momento como um coroamento do resultado do trabalho do corpo docente e discente do curso de Pedagogia, pesquisas vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Linguagem e Sociedade (CNPQ/FAG) no sentido de socializar as imersões teóricas ressoadas nas práticas educacionais, em uníssono com a sociedade bem como demais áreas.

E que assim, paulatinamente se contribua para com décadas e décadas de gerações que se permitam pensar, dialogar, escrever, refletir sobre educação e, principalmente, ENSINAR.

**Colegiado de Pedagogia**

*Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação,  
Linguagem e Sociedade*

**Centro Universitário Assis Gurgacz**

# Sumário

## Capítulo 1 | p. 1

### **O TRABALHO DOCENTE NAS UNIVERSIDADES:**

#### **PARA ALÉM DA SALA DE AULA**

Andréia Florencio Eduardo de Deus; Queli Ghilardi Cancian; Vilmar Malacarne

## Capítulo 2 | p. 14

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD):**

#### **REFLEXÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Daiana da Rocha; Yara Liba; Paulo Cesar Fachin

## Capítulo 3 | p. 30

### **O USO DE MÚLTIPLAS TECNOLOGIAS DE ENSINO:**

#### **TRANSFORMAR-SE PARA ESTIMULAR E DESENVOLVER O APRENDIZADO NO ENSINO SUPERIOR DISRUPTIVO**

Mauricio Santos Martins Lopes; Jeniffer Ferreira Costa; Lohanne Lopes Garcia de Souza; Thais da Silva Ferreira; Claudia Barbosa; Daniel Bartholomeu; Ivan Wallan Tertuliano; José Maria Montiel

## Capítulo 4 | p. 48

### **UMA PROVOCAÇÃO PARA COM O DISCURSO SEXISTA E A EDUCAÇÃO**

Maria Aparecida Berthier; Juliê Luma Rodrigues;  
Marilena Lemes Marques Salvati

## Capítulo 5 | p. 81

### **APONTAMENTO HISTÓRICO SOBRE A EDUCABILIDADE E EDUCAÇÃO DAS MULHERES NO BRASIL**

Alice Klem; Katrine Grunewaldt; Marilena Lemes Marques Salvati

## Capítulo 6 | p. 101

### **A EMPATIA COMO FERRAMENTA NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR**

Patricia Aparecida Theinil Bilski Brasil; Vera Lucia Alves Godoy;  
Marilena Lemes Marques Salvati

## Capítulo 7 | p. 123

### **O AUTISMO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Ana Carolina Aparecida Ortiz; Gabriëlle Luiz Guido; Jussara Chagas de Lima

## Capítulo 8 | p. 135

### **O IMAGINÁRIO DA EDUCAÇÃO NA DITADURA MILITAR BRASILEIRA**

Camilla Casotti Poisk; José Vinícius Gouveia Torrentes

## Capítulo 9 | p. 153

### **PEDAGOGIA HOSPITALAR**

Joana Gabrielly da Silva Moura Guardiano; Jean Carlos Coelho

## Capítulo 10 | p. 174

### **PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PIBID: INTERFACE COM A LICENCIATURA DE PEDAGOGIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO ASSIS GURGACZ - FAG**

Eliane Xavier de Araújo; Rosimeri Paly; Ione Maria Piazza Hilgert

## Capítulo 11 | p. 195

### **LÍNGUA E LINGUAGENS:**

O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA (NO ENSINO MÉDIO) POR MEIO DE MÚSICAS, IMAGENS E TEXTOS LITERÁRIOS

Paulo Cesar Fachin

## Capítulo 12 | p. 215

### **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE LITERATURA:**

UMA ANÁLISE DA CRITICIDADE APONTADA NA ESCRITURA

DE LYGIA BOJUNGA

Margarete Aparecida Nath Braga; Paulo Cesar Fachin

## Capítulo 13 | p. 232

### **A LITERATURA ATRAVÉS DA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA DAS MÍDIAS SOCIAIS**

Camila Biazus Liporaci; Silvia da Aparecida Cavalheiro

# Capítulo 1

## **O TRABALHO DOCENTE NAS UNIVERSIDADES: PARA ALÉM DA SALA DE AULA**

Andréia Florencio Eduardo de Deus

Queli Ghilardi Cancian

Vilmar Malacarne

# 1 O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

O trabalho docente em qualquer nível de ensino é muito mais do que o ato ensinar, apesar de certo romantismo nesta frase o fato é que cada vez mais as atribuições do professor se multiplicam para além da sala de aula. Algumas características que antes eram comuns na escola básica têm chegado também no ensino superior. Uma geração que sobrevive a influência do imediatismo, do consumismo e de certa ausência familiar, demanda cada vez mais um professor consciente de tais características em seus alunos e aptos a contornar situações advindas deste quadro além das obrigações básicas e técnicas da formação do profissional que pretende apresentar a sociedade.

Porém, apesar dessa realidade o professor universitário, como agente ativo dentro das instituições de ensino superior, ainda precisa dar conta dos pressupostos que regem o ensino superior e a atividade-fim das universidades, o tripé ensino, pesquisa e extensão que caracteriza a responsabilidade social das universidades (CALDERÓN; GOMES; BORGES, 2016).

Quando se fala em ensinar, o professor a imagem que logo nos vem à mente diz respeito às ações desenvolvidas em sala de aula, ou seja, conteúdos ministrados e avaliações da aprendizagem. Porém, a organização das instituições de ensino requer deste profissional outras funções que nem sempre são percebidas pelo público externo e nem mesmo pelos acadêmicos. Se por um lado no setor público os professores universitários em sua maioria são contratados em regime de dedicação exclusiva, que impossibilita a atuação em outras instituições e que em tese lhe permite desenvolver seu trabalho com maior qualidade em uma única instituição, por outro as atribuições docentes nestas instituições se multiplicam.



Os conceitos e teorias que descrevem o perfil do professor são discutidos na literatura assim como as competências que o tornam professor com base no contexto atual. O conceito do professor reflexivo (SCHON, 2000), e as discussões sobre os saberes docentes (TARDIF, 2014) são exemplos. Porém, os novos desafios também são mencionados:

Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 25).

Apesar da fala dos autores referenciar os professores da escola básica se pode considerar que estão na mesma condição os professores do ensino superior.

Neste trabalho se intenciona quantificar as atividades atribuídas ao professor universitário nos dias atuais e analisar as possibilidades de distribuição de tempo destes em cada atividade e também os possíveis impactos na formação de seus alunos. Os dados utilizados nesta análise dizem respeito ao Plano de Atividades Docente (PAA) referente aos anos de 2018 e 2019 de professores universitários de uma instituição de ensino superior da região sul do Brasil. O PAA é um documento onde o professor relata as atividades a serem desenvolvidas no ano corrente e que deve ser entregue à Coordenação Acadêmica.

## 2 CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Esta pesquisa apresenta resultados de uma investigação de cunho quantitativo do tipo análise documental. Segundo Gil (2008), “a pesquisa

documental vale-se de materiais que não receberam tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objeto da pesquisa” (p. 45).

Foram analisados o Plano Anual de atividades (PAA) dos anos de 2018 e 2019 apresentados individualmente por professores do ensino superior de uma instituição de ensino do interior do Paraná. Tal documento é apresentado a coordenação acadêmica no início de cada ano a fim de organizar e mapear as ações previstas pelos docentes. Outro documento similar também é entregue a gestão acadêmica com as atividades desenvolvidas no ano anterior: o Relatório Anual de Atividades (RAA). Para efeito deste trabalho foram tomados apenas os PAA, considerando as atividades previstas pelos docentes nos períodos mencionados.

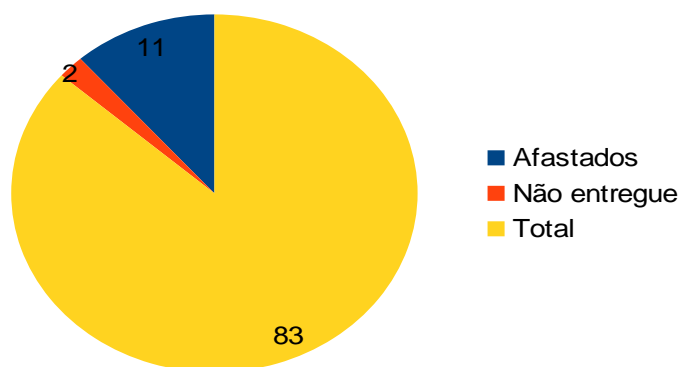
O PAA é organizado para a avaliação em cinco grandes áreas de atuação do professor que são: I) Atividades de ensino II) atividades de pesquisa, III) atividades de extensão, IV) atividades de formação e IIV) atividades administrativas. As atividades de ensino são aulas, projetos, monitorias, e outras relacionadas ao ensino. Nas atividades de pesquisa são desenvolvidos projetos e programas com ou sem financiamento. As atividades extensionistas dizem respeito a projeto desenvolvidos com e para a comunidade acadêmica e externa.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme já mencionado foram analisados os Planos Anuais de Atividade de professores do ensino superior de uma instituição localizada no interior do Paraná. A instituição contava no momento desta pesquisa com 83 professores

efetivos, destes 70 preencheram o PAA em 2018, dois não entregaram e 11 se encontravam em afastamento. Em 2019, 72 professores preencheram o PAA no sistema, 11 se encontravam em afastamento para capacitação ou licenças de outra natureza conforme indicado nos gráficos 01 e 02.

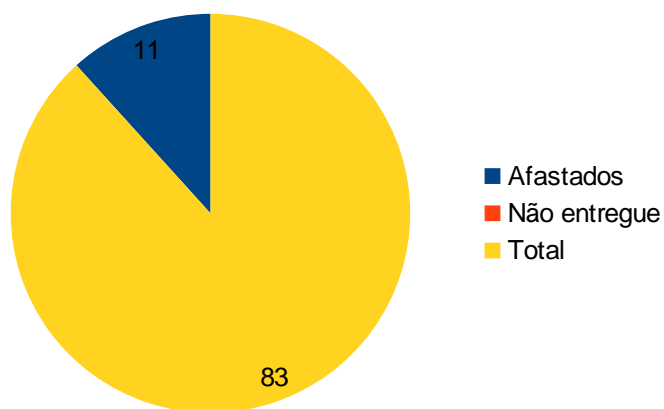
Gráfico 01: Avaliação do PAA 2018



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Aos professores em afastamento não é obrigatório preenchimento do PAA visto que se trata de um planejamento de atividades. Assim como também não é cobrado do professor substituto tal documento.

Gráfico 02: Avaliações dos PAA 2019

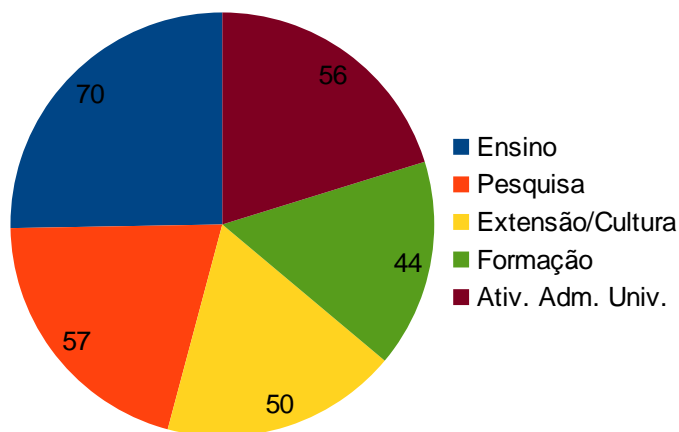


Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Treze por cento do total de professores efetivos estavam em afastamento, porém, nem todos contavam com professores substitutos em função do tipo de afastamento. Tal condição significa que aqueles em que a modalidade de afastamento não lhe dá direito a contratação de substituto, gera um acúmulo de trabalho para os demais em determinado período.

Nos Gráficos 03 e 04, evidenciam-se os índices de envolvimento dos professores em cada tipo de atividade. Cabe ressaltar que no item “atividades de ensino” são contempladas as horas em sala de aula. Segundo a LDB 9394/96 todo professor de ensino superior precisa desenvolver um mínimo de oito horas semanais de aula e no máximo doze horas. Portanto, todos os professores desenvolvem atividades de ensino, porém, a carga horária é variável. Além das aulas outras atividades consideradas de ensino são desenvolvidas como orientações de estágio curricular, TCC, estágio não obrigatório, organizações de eventos, coordenação de programas de ensino como o Programa de iniciação à docência (PIBID), Programa Residência Pedagógica (PRP) e projetos de monitoria. Assim os dados mostram que 100% dos professores desenvolvem atividades de ensino na instituição.

Gráfico 03: Envolvimento dos professores nas atividades acadêmicas em 2018

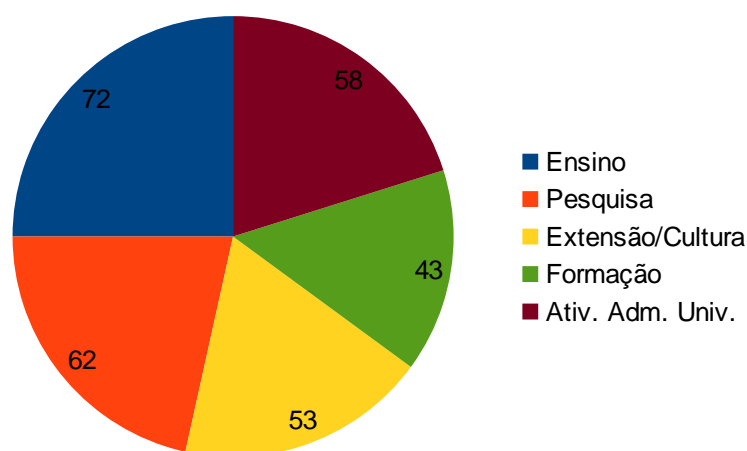


Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Uma das grandes unanimidades presente nas teorias que envolve os professores é a necessidade da formação contínua. Para Imbernón (2010, p. 47) “a formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre a sua prática docente”. É necessário constante atualização seja em relação aos conteúdos científicos e o dinamismo da ciência, sejam relacionadas as inovações didático-pedagógicas.

No gráfico 03 é possível perceber que o número de professores que previam atividades de formação contínua era menor do que o quantitativo de professores que planejaram atividades nas demais categorias.

Gráfico 04: Envolvimento dos professores nas atividades acadêmicas 2019



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Seguindo as análises, os gráficos 03 e 04 evidenciam que do total de professores em atuação na instituição no ano de 2018, 81,42% desenvolviam ou pretendiam desenvolver projetos de pesquisa. Em 2019 o número subiu para 86,11% dos professores em atividade. Em 2018, 71,42% dos professores estavam ou pretendiam estar envolvidos com projeto de extensão e cultura. Já no ano seguinte mais de 73% previam o desenvolvimento de atividades nestas áreas.

A pesquisa universitária nos dias atuais tomou proporções gigantescas na vida profissional dos professores, e considerando o ritmo acelerado das mudanças sociais e culturais, podemos dizer que já há algum tempo isso acontece, pois para Jankevicius (1995, p. 330) “as atividades de pesquisa são indispensáveis aos professores universitários, sem as quais seriam meros repassadores de informações livrescas”. Além disso, as universidades são historicamente responsáveis por pesquisas de impacto na sociedade. Quanto ao professor, qual o seu adjetivo, professor? Pesquisador? Ou professor-pesquisador?



Cabe ressaltar que o conceito aqui utilizado não faz referência ao professor pesquisado proposto, por exemplo, Stenhouse (1975) cuja descrição se refere pesquisa da e sobre a sua prática docente com foco na aprendizagem do aluno (FAGUNDES, 2016), o que se apresenta é uma questão relativa as atividades do professor no âmbito universitário em diferentes funções.

No que diz respeito à extensão universitária, essa se apresenta como a ligação mais direta da universidade e a comunidade em que se insere. Como os números demostram, a extensão não é uma unanimidade entre os professores, dos três eixos em que se sustenta a universidade brasileira, este é o menos desenvolvido. Em 2018, 71,42% dos professores pretendiam desenvolver projetos extensionistas, em 2019 eram 73,61%. Obviamente existem variáveis para tal discrepância entre o interesse por atividades de pesquisa e extensão/cultura como, por exemplo, os cursos oferecidos em cada instituição/campi e consequentemente o perfil do corpo docente e do próprio curso.

Um aspecto importante diz respeito à formação continua ou aperfeiçoamento dos professores, pouco mais da metade dos professores (2018: 71,42%; 2019: 73,61%) em ambos os anos, pretendiam participar de tais atividades. Tal constatação pode evidenciar duas situações básicas: 1) o professor não prevê tais ações porque não tem tempo suficiente para tal, diante das atividades que lhe foram atribuídas; 2) O professor não pretende participar de atividades de formação porque não vê necessidade. Ambas as situações são preocupantes, pois a capacitação e aperfeiçoamento são essenciais em qualquer profissão diante do dinamismo social e tecnológico em que estão imersos.

Entre as atividades desempenhadas pelos professores universitários, as administrativas têm ganhado espaço. Os números apresentados demonstram que nesta categoria o percentual de professores que previram seu envolvimento é maior do que os percentuais de envolvimento em atividades de formação e extensão/cultura. Considerando as várias funções como coordenações, comitês, conselhos, comissões, entre outras, a depender das características da instituição/campus, o número de professores é insuficiente, o que acaba acarretando acúmulo de funções administrativas, ou seja, um mesmo indivíduo assume duas ou mais funções administrativas seja em âmbito do curso ou da instituição.

O cenário destacado aqui não contempla ainda o contexto vivenciado no último ano e dias atuais. Os dados analisados foram produzidos em momentos antes da pandemia mundial em curso. Possivelmente o quadro apresentado em relação as atividades docentes no ensino superior, sofreu alterações, porém, não diminuiu a demanda de atividades, ao contrário no ano letivo de 2020 o professor precisou desempenhar funções até então desconhecidas, precisou desenvolver habilidades que antes não foram pensadas para sua formação, mas também colocou em evidência a sua importância naquilo que é essencial as atividades fins da universidade o ensino no sentido mais amplo.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas instituições de ensino superior pública, conforme já mencionado, os professores (até o momento) são contratados por concurso público e grande

parte por regime de dedicação exclusiva, que os proíbe de exercer outras funções profissionais exceto algumas exceções previstas em lei. A questão que fazemos diante do exposto é se isso ainda seria possível em meio ao número crescente de atividades atribuídas ao professor.

Os cursos de superiores vêm agregando áreas formativas em uma tentativa de acompanhar as transformações da sociedade. Porém, as condições necessárias à metamorfose nem sempre acompanham os belos textos descritos em leis muito bem elaboradas. Em um contexto de mudanças tão rápidas, o professor por vezes precisa exercer funções ou desenvolver ações sobre aquilo para qual não teve formação, para qual não foi preparado, as atividades administrativas, por exemplo, crescem a cada dia dentro de um processo burocrático por vezes necessário.

As cobranças relacionadas à pesquisa, e que por consequência estabelecem um padrão de currículo, fazem do dia a dia dos professores uma corrida que tem como troféu os financiamentos oferecidos por editais de fomento como as bolsas de produtividade em pesquisa (PQ).

As publicações são uma espécie de termômetro da vida acadêmica do professor, porém, ele também precisa desenvolver trabalhos em extensão, participar da gestão administrativa e pedagógica, atualizar-se e lecionar. Nessa gama de ações o professor vive entre aquilo que é obrigação da instituição e aquilo que é de sua responsabilidade.

Esse quadro de afazeres que só cresce é compartilhado por todos os professores universitários independentemente do tipo, tamanho ou estrutura da instituição de ensino em que está veiculado. As estruturas semelhantes com quadro docentes diferentes estabelecem condições de desigualdade entre os iguais.

Os resultados dessa demanda crescente de diferentes ações já são também conhecidos e discutidos, ainda que não resolvidas ou até mesmo reconhecidas pela sociedade, apontam para um crescente índice de professores afastados do trabalho por problemas de saúde. Tal condição tendo aumentado consideravelmente não só nas universidades, mas também nas escolas. A síndrome Burnout tem se tornado popular neste meio, principalmente pelo número de professores afetados por ela, que tem como causa principal o esgotamento físico e mental.

As exigências feitas na atuação do professor dentro das universidades refletem também no desenvolvimento da sua atividade, as aulas. O tempo reduzido para o planejamento e organização das atividades em sala de aula decorrentes de outras atividades pode resultar na perda da qualidade das aulas, acarretando prejuízos na formação dos futuros profissionais. O contexto vivenciado atualmente transformou a atuação docente e novamente é exigido do professor ações para além da sua formação específica, em tempos de pandemia os desafios são inúmeros a qualquer cidadão, porém, a educação formal, o ensino tem sido para o professor uma luta diária por identidade e profissionalização em meio as diferentes e cada vez maiores demandas.

Mas o que fazer para reverter esse quadro que tem seus impactos nos processos formativos de novos profissionais? A resposta a esta questão depende de outras tantas perguntas, porém, poder-se-ia começar indagando: por que e para se forma professores?

## REFERÊNCIAS

- CALDERON, Ignácio Adolfo; GOMES, Cleber Fernando; BORGES, Regilson Maciel. Responsabilidade social da educação superior. **Revista brasileira de educação**, v. 21 n 66, p.653- 679, 2016.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artemed, 2010.
- JANKEVICIUS, José Vitor. A pesquisa científica e as funções da universidade. **Semina: Ciência Biológicas e da Saúde**, v.16, n.2, p.328-330.
- SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ArtesMédicasSul, 2000.
- STENHOUSE, Lawrence. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

## Capítulo 2

# **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): REFLEXÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Daiana da Rocha

Yara Liba

Paulo Cesar Fachin



# 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com o surgimento das tecnologias da informação e da comunicação de nossa contemporaneidade, a educação se direciona a uma adaptação para abranger tais mudanças. O profissional precisa ressignificar a nova dinâmica relacionada ao processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo nova ótica focada no ensinar e aprender em ambientes virtuais, exigindo interação com o aluno e, ao mesmo tempo, percebendo que a “distância” pode não interferir na interação se estiver apto ao uso das tecnologias disponíveis. Esta pesquisa pressupõe reflexão histórica, demonstrando como surgiu a Educação a Distância que conhecemos hoje e, partindo desta estrutura, apresentar algumas leis que normatizam a modalidade, os desafios que o aluno encontra ao buscar esta modalidade de ensino, além do novo olhar para a formação do profissional que atua na EaD, desvinculando-se da formação inicial voltada a métodos tradicionais, objetivando identificar as adequações complementares que o docente precisa buscar ao exercer atividades por meio da EaD, aproximando-se das novas tecnologias e fazendo uso de metodologias coerentes. Para estas discussões, utiliza-se os pressupostos teóricos de Munhoz (2014), Litto e Formiga (2009) e Moran (2000).

As transformações sociais forçam novas adaptações e, conseqüentemente, a sociedade se encaminha para um novo paradigma, no qual o professor não pode se permitir estabilizar e acomodar. É necessário que o docente conheça sobre os usos de novas metodologias fundamentadas nas inovações tecnológicas para alcançar o aluno, independente da

modalidade de ensino ao qual ingresse, objetivando proporcionar autonomia, aprender a pesquisar com autonomia e aprender a aprender.

No compasso desse desenvolvimento tecnológico desponta a EaD, sobre a qual esta pesquisa busca se aprofundar, observando o perfil do docente e considerando a necessidade de formação necessária para o uso de metodologias que acompanham este contexto em franco desenvolvimento.

Nossas discussões objetivam trazer o panorama histórico, apresentam conceitos relacionados ao assunto e leis constitucionais que normatizam e fundamentam a Educação a Distância, bem como a formação do profissional que atuará nesta área, além de destacar a necessidade de metodologias inovadoras e adequadas para o novo perfil social.

A Educação a Distância - EaD não surgiu instantaneamente e alguns autores apontam o nascer desta modalidade de ensino com as Cartas de Paulo e Platão. Para além destes e outros acontecimentos apontados, no ano de 1900, circulavam no Rio de Janeiro jornais com ofertas de cursos profissionalizantes de datilografia, os quais não eram oferecidos por instituições e sim por professores particulares. Posteriormente, em 1904 reparamos Escolas Internacionais no Brasil, as quais ocupam os espaços do ensino a distância oferecendo cursos por correspondência, enviando os materiais didáticos pelos correios. Um momento de revolução e evolução para esta modalidade de ensino foi no ano de 1923, com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, na busca de possibilitar educação para a população, caracterizando-se como o segundo meio de acesso ao conhecimento educacional de conteúdos.

Segundo Litto e Formiga (2009), em 1936, por imposições do contexto político vigente naquele momento, a rádio criada pela iniciativa privada, sofre

fortes pressões e passa a pertencer ao Ministério da Educação, por meio de uma “doação”. Em 1937, foi criado o serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação, propiciando que vários programas educacionais, em sua maioria privados, fossem implantados; Escola Rádio Postal, A Voz da Profecia, criada pela Igreja Adventista, em 1943, com o objetivo de oferecer aos ouvintes cursos bíblicos.

Neste contexto, na década de 40, foi fundado o Instituto Universal Brasileiro, segunda maior escola com ensino a distância, objetivando atender as perspectivas da sociedade, formando mão de obra para o setor industrial, afirmando que “Nos nossos mais de 72 anos de tradição, formamos e certificamos milhões de alunos aptos a atuar nas mais diversas áreas do mercado trabalho” (IUB, 2018). Em 1946, o SENAC oferece, em São Paulo e no Rio de Janeiro, a Universidade do Ar, que apenas quatro anos depois já se estendia a mais de 318 outros pontos ou localidades. No ano de 1959, no Rio Grande do Norte, por meio da Diocese de Natal, a Igreja Católica criou algumas escolas radiofônicas, dando origem ao Movimento de Educação de Base. Além das instituições privadas, as de cunho religioso foram bem presentes; o Governo Federal ofertou o Mobral que, por meio do rádio, teve abrangência nacional, porém, isso ocorreu durante o cenário político ditatorial que o Brasil atravessava e, segundo Litto e Formiga (2009), “A revolução deflagrada em 1979 abortou grandes iniciativas e o sistema de censura praticamente liquidou a rádio educativa brasileira.”

O televisor teve sua estreia no Brasil em 1950 e, nas décadas seguintes, o meio de comunicação já configurava fins educacionais. Em 1967, o Código Brasileiro de Telecomunicações determina a obrigatoriedade da transmissão de programas instrutivos nos diferentes veículos de comunicação,

incentivando as universidades, formalizando e definindo que, em caráter obrigatório e gratuito, as emissoras comerciais deveriam ceder à transmissão de programas educativos:

Lei nº 4.117 - de 27 de agosto de 1962 \*

Institui o Código Brasileiro de Telecomunicações

Art. 38 Nas concessões e autorizações para a execução de serviços de radiodifusão serão observados, além de outros requisitos, os seguintes preceitos e cláusulas:

[...] d) os serviços de informação, divertimento, propaganda e publicidade das empresas de radiodifusão estão subordinados às finalidades educativas e culturais inerentes à radiodifusão, visando aos superiores interesses do País; (\*)

Art. 75 A perempção da concessão ou autorização será declarada pelo Presidente da República, precedendo parecer do Conselho Nacional de Telecomunicações, se a respectiva concessionária ou permissionária decair do direito à renovação.

Parágrafo único. O direito à renovação decorre do cumprimento, pela concessionária ou permissionária, das exigências legais e regulamentares, bem como das finalidades educacionais, culturais e morais a que esteve obrigada.

[...] Art. 104 Será adotada tarifa especial para os programas educativos dos Estados, Municípios e Distrito Federal, assim como para as instituições privadas de ensino e de cultura (BRASIL, 1962).

Para garantir esse norteamento, em 1972 foram criados programas como Prontel, Programa Nacional de Teleducção, com duração de dois anos, a posteriori, surge o Centro Brasileiro de TV Educativa (Funtevê), como órgão integrante do Departamento de Aplicações Tecnológicas do Ministério da Educação e Cultura, arrematando a fase da obrigatoriedade de programas educacionais a serem veiculados pelos meios audiovisuais de comunicação e, na década de 90, as emissoras ficaram desobrigadas de ceder horários diários para transmissão dos programas. No ano de 1994, aconteceu uma reformulação no Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa, porém sem apresentar resultados concretos. No site da Fundação Roberto Marinho, explica-se como se deu historicamente a produção dos programas de longo

alcance, como desenvolveram os Telecursos, permitindo que muitos chegassem a obter certificação. O sistema de TV fechada também contribuiu e contribui com programas relacionados à cultura e à educação.

Com todas as evoluções, chega a era da informática e as universidades instalam os primeiros computadores na década de 70, ainda muito grandes e com um custo muito alto. Transcorrendo o tempo, as máquinas se tornaram mais acessíveis às massas e, somadas à internet, configuram um fomento tecnológico substancial na propagação e consolidação da EaD.

## 2 CONCEITUANDO E COMPREENDENDO A EaD

O desenvolvimento historiográfico da EaD e os conceitos relacionados a esta modalidade de ensino evoluíram simultaneamente e perpassam por diferentes significações. Em 1967, Dohmem (*apud* GUAREZI e MATOS, 2009) define a educação a distância como um autoestudo sistematizado que partia dos guias de estudos impressos fornecidos, em que o sucesso é garantido pela supervisão e possibilitado pelos meios de comunicação que rompem as distâncias. Na década seguinte, Peters (1973) fala sobre uma forma inteligente de partilhar o conhecimento, possibilitando a instrução de um grande número de estudantes concomitantemente, denomina esse processo como a industrialização do ensino e da aprendizagem. Nos anos 90, as definições enfatizam e caracterizam essa forma de ensino apontando o fator da separação física entre o aluno e o professor, cuja interação pessoal de ambos é substituída e contornada pelos meios tecnológicos que transmitem os conteúdos sem

considerar as distâncias espaciais e temporais de cada sujeito. Segue a definição apresentada por Chaves (*apud* GUAREZI e MATOS, 2009, p. 19):

A EaD, no sentido fundamental da expressão, é o ensino que ocorre quando o ensinante e o aprendente estão separados (no tempo ou no espaço). No sentido que a expressão assume atualmente, enfatiza-se mais a distância no espaço e se propõem que ela seja contornada pelo uso das tecnologias de telecomunicação e de transmissão de dados, voz e imagens (incluindo dinâmicas, isto é, televisão ou vídeo). Não é preciso ressaltar que todas essas tecnologias, hoje, convergem para o computador.

No atual cenário, a característica da Educação a Distância no Brasil é apresentada na definição do Decreto nº 5622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), como modalidade de ensino na qual “a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos”.

O professor e pesquisador José Moran fala da educação a distância como um processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias em que professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente.

De acordo com Moran (2002, p. 1), a EaD “é ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente, as telemáticas, como a internet”. Munhoz (2014) fala sobre essa separação geográfica, quando ela deixa de ser um problema, mantendo uma interação entre o tutor e o aluno, um diálogo que resulta no enriquecimento da aprendizagem, tendo uma realidade na EaD mais palpável que se podia imaginar no início dessa modalidade e, ao mesmo tempo, emergem diferentes observações, relacionadas às diferentes formas de aprender e ensinar. Neste aspecto, é



crescente a necessidade da atualização do profissional que, a cada dia, tem esta realidade mais próxima de si.

Com a chegada da tecnologia de nossa contemporaneidade, a educação a distância foi titulada como modalidade de ensino e regularizada no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017:

CAPÍTULO I - DISPOSIÇÕES GERAIS. Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

A partir deste decreto, a modalidade foi organizada para alcançar e permitir o acesso aos alunos do ensino fundamental, médio, técnico, especial e da EJA que, assegurados pela Lei nº 9.394/96 (LDB), não possam comparecer em sala por algum motivo, sejam atendidos e receber as aulas pela EaD:

Art. 9º A oferta de ensino [...] na modalidade a distância em situações emergenciais, previstas no § 4º do art. 32 da lei nº 9.394, de 1996, refere-se a pessoas que:

I - estejam impedidas, por motivo de saúde, de acompanhar o ensino presencial;

II - se encontrem no exterior, por qualquer motivo;

III - vivam em localidades que não possuam rede regular de atendimento escolar presencial;

IV - sejam transferidas compulsoriamente para regiões de difícil acesso, incluídas as missões localizadas em regiões de fronteira;

V - estejam em situação de privação de liberdade; ou

VI - estejam matriculadas nos anos finais do ensino fundamental regular e estejam privadas da oferta de disciplinas obrigatórias do currículo escolar.

Art. 10. A oferta de educação básica na modalidade a distância pelas instituições de ensino do sistema federal de ensino ocorrerá conforme a sua autonomia e nos termos da legislação em vigor. (BRASIL, 1996)

Em questão do ensino superior, faz-se necessária formação básica inicial e o professor do modelo presencial que inicie na EaD, precisará formação na parte que compete às tecnologias e a instituição é responsável por esse cuidado com o profissional que está atuando. A LDB 9394/96 decreta que:

DA OFERTA DE CURSOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 11. As instituições de ensino superior privadas deverão solicitar credenciamento para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ao Ministério da Educação. [...]

§ 2º É permitido o credenciamento de instituição de ensino superior exclusivamente para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu na modalidade a distância. [...] Art. 19. A oferta de cursos superiores na modalidade a distância admitirá regime de parceria entre a instituição de ensino credenciada para educação a distância e outras pessoas jurídicas, preferencialmente em instalações da instituição de ensino, exclusivamente para fins de funcionamento de polo de educação a distância, na forma a ser estabelecida em regulamento e respeitado o limite da capacidade de atendimento de estudantes.

§ 1º A parceria de que trata o caput deverá ser formalizada em documento próprio, o qual conterá as obrigações das entidades parceiras e estabelecerá a responsabilidade exclusiva da instituição de ensino credenciada para educação a distância ofertante do curso quanto a:

- I - prática de atos acadêmicos referentes ao objeto da parceria;
- II - corpo docente;
- III - tutores;
- IV - materiais didáticos;
- V - expedição das titulações conferidas. (BRASIL, 1996).

A partir da respectiva regulamentação, a educação a distância eclodiu e, concomitantemente, a procura por esta modalidade de ensino.

Com isso, a EaD está ganhando mais forças, mas mesmo com o incentivo, os programas que desejam apresentar essa modalidade precisarão seguir os regimentos que a direcionam, mesmo com todos os aspectos já exigidos por lei. O Decreto Federal nº 9.057, de 25 de maio de 2017, em seus artigos 80 e 81, normatiza:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I- custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;

II- concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III- reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei. (BRASIL, 2017)

A EaD é uma modalidade de ensino que consegue eliminar as distâncias geográficas, econômicas, sociais e culturais, dialogando com seus alunos em qualquer espaço permitindo flexibilidade, não que facilite o conhecimento, mas sim o horário para o aluno que não possua tempo para se deslocar e permanecer em sala de aula.

A respeito das inovações no processo de ensino que incentivam o uso de tecnologias, são buscados encaminhamentos para fazer do aluno um ser autônomo, ter iniciativa e criatividade, questões cada vez mais marcadas pelas metodologias do professor em sala de aula, iniciando novas oportunidades que exigem mais que inovações metodológicas, mas aprofundamento nas tecnologias, conhecendo seus usos, disponibilizando acesso rápido, eficaz e eficiente.

### 3 PERFIL DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Atualmente, o discente está incessantemente conectado, capaz de interagir com as tecnologias mais avançadas, porém, quando se trata de produzir um conhecimento científico recorre ao docente, que ao auxiliar, em muitos casos, possui dificuldades com os usos das tecnologias. Diante disso, observa-se a necessidade de uma formação voltada para essa modalidade fundamentada no uso das mais variadas ferramentas, torna-se necessário buscar métodos que relacionem os conteúdos com as inovações para o aprendizado significativo e a atuação do professor/tutor requer certas características que diferenciam das práticas dos professores nos ambientes tradicionais. Considerando este contexto, Munhoz (2014) faz uma análise do ambiente mostrando as necessidades de atuação em três diferentes vertentes: adequação à formação do professor; conjunto de instrução ao aluno sobre como utilizar os recursos; comunicação multidirecional. O autor menciona também “o método “muitos-para-muitos” que trata de relacionamentos entre interlocutores mediados por tecnologias, proporcionando, tanto a unidade emissora quanto à receptora, múltiplas possibilidades de se relacionar entre si” (MUNHOZ, 2014, p. 34).

A educação a distância exige do professor um novo perfil, ou seja, preparado para ministrar aulas, produzir materiais, atuar em programas de tutoria, entre outros. Munhoz (2014) nos explica que,

Mesmo que não seja ele o responsável pelo projeto e pela produção de materiais do curso ou da disciplina na qual acompanha o aluno, sua formação

deve permitir que ele tenha conhecimento da atividade. O aspecto de acompanhamento do aluno por professores que não desenvolveram o material foi anteriormente destacado por Belloni (1999) como uma das características a serem levadas em conta da EaD. [...] Salientamos, no entanto, que essa constatação não retira a necessidade que o profissional tem de conhecer profundamente o tema para poder utilizar o material de forma competente (MUNHOZ, 2014, p. 25-26).

Ainda de acordo com o mesmo pesquisador, o processo de ensino/aprendizagem que o tutor mediará deve estar pautado nas tecnologias, “É necessário transmitir ao professor, integralmente, o que ele pode fazer com a tecnologia, ensinamento que pode lhe dar condições de trabalhar de forma diferenciada com a mediação tecnológica” (MUNHOZ, 2014, p. 22). O papel do educador é conduzir o aluno para autonomia do seu aprendizado com vistas à produção de conhecimentos e uma ideia de aprendizagem significativa, mostrando, ao docente, a necessidade de assumir o papel de mediador, “são propostas que orientam o aluno a desenvolver o aprender pelo aprendizado, aprender pelo erro, o aprender fazendo e o aprender pela pesquisa” (MUNHOZ, 2014, p. 22).

Com isso, a EaD é vista como uma educação que engloba os conteúdos de forma objetiva, sobre os quais Moreira (2010, *apud* MUNHOZ, 2014) fala a respeito de propostas para abandonar a narrativa clássica de ensino, dando prioridade à aprendizagem significativa crítica em que o professor passa a dialogar e interagir com o aluno. Rafaela Espíndola (2018) nos mostra que “tanto na EaD como na modalidade presencial, a aprendizagem só será bem sucedida quando houver interação entre os dois atores principais. Sendo um estudante motivado, orientado por um professor capacitado. Assim, propiciando a obtenção com sucesso do ensino de qualidade (ESPÍNDOLA, 2018, p. 1).

Espíndola (2018), refere-se à necessidade da capacitação do professor que deseja se inserir na EaD, isto é, precisa compreender os espaços que acompanham essa metodologia de ensino, a autora se refere ao professor como sujeito fundamental na união do aluno com as tecnologias e entre os mesmos nas salas virtuais, pois, nestes espaços, o professor não perde seu espaço, mas muda sua metodologia. “No ensino a distância, interagir é a chave do sucesso. Afinal, um curso EaD não é feito só de tecnologia (embora este seja um componente importante). A interação entre alunos e professores enriquece – e muito! – o aprendizado e a experiência como um todo” (ESPÍNDOLA, 2018, p. 1).

Sabendo que o docente já não tem mais só o papel de lecionar, mas de fazer os alunos contemplarem todos os meios de pesquisas, o professor da EaD deve buscar compreender cada ferramenta possível para atender cada aprendiz. Nos ambientes virtuais de aprendizagem o professor deve considerar aproveitar todo o potencial didático para que, ao ensinar, aproveite para despertar o interesse pelo conhecimento. Segundo Munhoz (2014):

Observa-se que, quando o curso apresentava sucesso, destacavam-se os desempenhos individuais dos tutores e um maior grau de participação dos alunos. Isso trazia problemas quando a situação se invertia. Cursos avaliados como de baixa qualidade e aproveitamento apresentavam um elevado volume de críticas dirigidas ao atendimento tutorial deficiente. [...] muitos inclusive abandonaram o curso por causa dessas questões. (MUNHOZ, 2014, p. 21)

No momento em que Munhoz (2014, p. 22) fala sobre essa dificuldade de interação entre o professor e o aluno, vale lembrar que o “conhecimento das tecnologias educacionais sempre se caracterizou como um voo rasante”, sendo necessário estabelecer uma formação em tecnologias educacionais para que o professor, que agora é o tutor, possa transmitir, dialogar e interagir

de uma forma a propiciar o melhor para o aluno e, ao mesmo tempo, estimulá-lo a querer independência na aprendizagem, é claro que há diferença entre aprender sozinho e buscar conhecimento mediado por um tutor, afinal, a independência que se trata é a mediação. Para Munhoz (2014), o aluno que ingressa no ensino superior, que vem de um sistema educacional brasileiro assistencialista, não está acostumado a se desenvolver nas propostas da EaD, precisará de tutoria com formação adequada para propiciar interação, ou seja, o profissional/tutor será a ponte entre o aluno, o conteúdo e as tecnologias. Já, para Silva (2017, p. 4), “essa associação entre sala de aula e o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) é fundamental para abrir o ambiente educacional para o mundo e para trazer o mundo e as novas possibilidades de prática docente para o professor”.

Sendo assim, além de propiciar a interação de alunos que antes não tinham perspectiva de um dia ingresso no ensino superior, possibilita, também, novo papel para o professor, havendo interação com muitos alunos e poderá auxiliá-los nesse aprendizado de forma significativa.

Neste sentido, a EaD nos traz nova perspectiva de atuação, na qual o professor interage na perspectiva de mediar e possibilitar autonomia do aluno em busca de conhecimento, utilizando as tecnologias para alcançar exigências presentes no mercado de trabalho e na vida em sociedade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Acesso em: 05 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 26, de 5 de junho de 2009.** Estabelece orientações e diretrizes para opagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. Acesso em: 05 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **Edital nº 1, de 16 de dezembro de 2005.** Chamada pública para seleção de pólos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de instituições federais de ensino superior na modalidade Educação a Distância para o sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2005. Acesso em: 05 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o artigo 80 da lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 20 dez. 2005. 05 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil., 20 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. MEC - Ministério da Educação e Cultura. **Atualizada legislação que regulamenta Educação a Distância no país.** 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32902>. Acesso em: 01 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério das Telecomunicações. **Lei nº 4.117 de 27 de agosto de 1962. Código Brasileiro de Telecomunicações.** Brasília-DF: Diário Oficial da União, 1962. Disponível em: [http://www.wisetel.com.br/acoes\\_de\\_governo/leis\\_e\\_decretos\\_lei/lei\\_4117.htm](http://www.wisetel.com.br/acoes_de_governo/leis_e_decretos_lei/lei_4117.htm). Acesso em: 01 mar. 2021.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB Fácil Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo.** 24. ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2015.

ESPÍNDOLA, Rafaela. **Tudo o que você precisa saber sobre o professor EAD.** Disponível em: <https://www.edools.com/professor-ead/>. Acesso em: 01 mar. 2021.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Linha do Tempo.** Disponível em: [www.frm.org.br/linha-do-tempo/](http://www.frm.org.br/linha-do-tempo/). Acesso em: 01 mar. 2021.

GUAREZI, R. C. M.; MATOS, M. M. **Educação a distância sem segredos.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

IUB - Instituto Universal Brasileiro. **Institucional.** Disponível em: <https://www.institutouniversal.com.br/institucional/quem-somos>. Acesso em: 01 mar. 2021.



LITTO, Frederic; FORMIGA, Marcos (orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MATTAR, João. **Guia de educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MORAN, José. **O que é educação a distância**. 2.ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2018.

MUNHOZ, Antonio Siemsen. **Tutoria em EaD: uma nova visão**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

NUNES, I. B. **A história da EAD no mundo**. /n: LITTO, F. M. e FORMIGA, M. (orgs) Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009.

PETERS, Otto. **Retrospectiva histórica da educação a distância**, São Paulo, 1973. Vozes, 2014.

# Capítulo 3

## **O USO DE MÚLTIPLAS TECNOLOGIAS DE ENSINO:**

### **TRANSFORMAR-SE PARA ESTIMULAR E DESENVOLVER O APRENDIZADO NO ENSINO SUPERIOR DISRUPTIVO**

Mauricio Santos Martins Lopes

Jeniffer Ferreira Costa

Lohanne Lopes Garcia de Souza

Thais da Silva Ferreira

Claudia Barbosa

Daniel Bartholomeu

Ivan Wallan Tertuliano

José Maria Montiel

# 1 INTRODUÇÃO

O modelo educacional fora debatido finda a Idade média, numa perspectiva liberal, contrária ao despotismo docente da época, evidenciada pela recomendação da conjugação do respeito e cuidado, associadas as potencialidades discentes, como plano de ensino. No início da primeira fase da Revolução Industrial, em meio as idas e vindas da mudança de paisagem e de modo de vida, Rousseau se preocupava com o amadurecimento, sendo este um limiar assertivo à educação. O que considerou ser o momento em que a criança desprende a atenção quanto às necessidades individuais e passa a considerar o outro e o seu sofrer. Essencial estratégia, por tolher o preconceito e edificar o ideal de coletividade. Em ambos os momentos evidenciara educar para tornar o ser humano livre, digno e responsável (NASCIMENTO, 2015).

Já no ano em que não terminou, Skinner ([1968],1975) critica o enfraquecimento comportamental como estímulo de caráter e fortalecimento da responsabilidade, entendido como forma de reforço da aprendizagem. Salienta a resistência dos professores às novas práticas de ensino-aprendizagem e destaca a relevância do papel educacional frente ao fortalecimento da cultura.

A contemporaneidade se apresenta desafiadora, principalmente por dispor de múltiplas tecnologias e inovações, facilitadoras do processo ensino-aprendizagem em contrapartida com a capacidade do docente de absorvê-la. A inovação disruptiva impacta na formação docente e exige constante habilidade de adaptação, compreendida por Horn e Staker (2015) como autenticada, através do ensino híbrido e/ou a distância, independente da escolha.

O ensino a distância oferece oportunidade de acesso à educação e atende a velocidade da necessidade dos estudantes, frente a customização do ensino imposta pelo modelo industrial de ensino, insuficiente por buscar sua padronização, desconsiderando as diferenças de aprendizagem e de temporalidade do aluno. Aquele sugere a personalização do ensino, através de experiências individualizadas e aprendizagem com base na competência que demanda ao aluno demonstrar a fixação do aprendizado como requisito para adentrar aos níveis subsequentes que associadas ao ensino híbrido resultam na centralização do discente (HORN, STAKER, 2015).

## 2 EMPODERAMENTO TECNOLÓGICO E AUTOEFICÁCIA

Podemos dizer que o uso de uma ou mais tecnologias de comunicação interativa virtual, compõe a principal característica do ensino a distância, exigindo um nível maior de qualidade no envolvimento entre alunos e professores. Há uma mudança de exigência nas habilidades dos docentes, que aborda conceber o curso, desenvolver a disciplina, materiais, definir as tecnologias que serão utilizadas tendo a finalidade de compor sua ambientação, além da escolha do método, objetivo e técnica empregada em uma modelagem multifacetada, na perspectiva de sobrepor a ausência do estar em um mesmo espaço físico em conjunto as facilidades da interação presencial. Neste sentido, compor uma equipe integrada associada ao desenvolvimento deste trabalho se faz presente e propõe um desafio de

trabalhar em equipe, muitas vezes até se posicionar como líder, o que corrobora no dimensionamento da complexidade da docência na atualidade.

O ensino superior tem passado por significativas mudanças estruturais como a organizacional, processual, seleção, aprendizagem e até mesmo de avaliação, o que altera o status quo, interferindo nas práticas, fundamentações e metodologias docentes, que deve ser atualizada e amparada teórica e metodologicamente pela instituição, demandando oportunidades de preparação e capacitação, o que é muito dispare da realidade encontrada (PAVANELO *et al.*, 2018).

Os ambientes virtuais de aprendizagem - AVA são ferramentas visam auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, trazendo maior dinamismo, aproximando o aluno do ambiente educacional, para além do ambiente escolar. No tocante a tornar o ensino mais eficaz e presente, levando em conta o comportamento e costumes dos jovens contemporâneos, e suas habilidades de manipulação e compreensão dos novos recursos tecnológicos, o professor pode se tornar um mediador, fazendo uso destas tecnologias, podendo trazer maior significância a aprendizagem. Estudos indicam que a AVA impacta nos custos da operacionalização das disciplinas, por não utilizar papéis, já que os arquivos são digitalizados e compartilhados num ambiente virtual, como o Google Sala de Aula, onde até mesmo podem ser demandados tarefas, também entregues por uploads, otimizando tempo e recursos também para os discentes (MARTINS *et al.*, 2019).

O M-learning ou mobile learning, é uma modalidade de ensino a distância que utiliza dispositivos móveis, através da inserção de aplicativos de rede e comunicação, para complementar e até criar ambientes virtuais de aprendizagem. Sua aplicabilidade exige novo comportamento institucional que

abarca dogmas profundos e diretrizes impeditivas de uso de smartphones em sala de aula, no caso da modalidade presencial. Algumas pesquisas demonstram que esta modalidade contribui na utilização de metodologias ativas, principalmente a sala de aula invertida.

Um exemplo é a criação de grupos de discussões e de sala de aula no WhatsApp, que combinados aos princípios da sala de aula invertida, intensifica a discussão do tema proposto, bem como sua reflexão, aproximando o aluno do conteúdo estudado, promovendo o uso de forma pedagógica dos recursos tecnológicos. A prática mobile learning não dá garantia de que os alunos se interessem pelas demandas de ensino, tendo que estar associadas a confirmações de resultados da aprendizagem, demonstrando então a importância desta associação a metodologias ativas. A familiaridade dos alunos de utilizar estas interfaces alinhadas a adaptação educacional evidencia um ganho no processo de ensino-aprendizagem, mas traz a necessidade de adequação da apresentação, qualidade e quantidade das atividades e de conteúdo desenvolvidos, visando a garantia de sua eficiência. Permite integração por aliar os recursos tecnológicos corriqueiramente utilizados pelos alunos a ambientes escolares, o que possibilita maior engajamento as ações e práticas pedagógicas (MODELSKI; GIRAFFA; CASARTELLI, 2016; BERGMANN, 2016; MARTINS; GOUVEIA, 2019).

É perceptível que na medida que o professor demonstra capacidade profissional, unida a postura, didática e o bom relacionamento com os discentes associadas a adaptação do uso de recursos tecnológicos, maior é o estímulo, fator intrínseco a motivação do aluno (BECKER, FERRETTI, DE SOUZA DOMINGUES, 2019). Neste sentido, as instituições de ensino podem contribuir, ao adotarem uma gestão mais participativa, onde o professor

adquire maior significância, através do reconhecimento profissional, respeito e admiração, numa proposta de ambiente colaborativo. O empoderamento se mostra importante ferramenta de mudança e construto da autoeficácia docente, e combate inclusive, a imposição de determinados programas de ensino prontos, causas diminutas de responsabilização do professor e por vezes criticados por destituir sua autonomia. Associar esse empoderamento individual à coletividade influencia a relação professor/aluno, na construção de um melhor modelo de ensino/aprendizagem (FLORINDO e IAOCHITE, 2019).

### 3 FOCO NO APRENDIZADO, ESTIMULAÇÃO E EMPODERAMENTO DOS DISCENTES

A transformação educacional no decorrer da história é notória, por conta da aderência de distintas tecnologias de ensino para auxiliar no processo de aprendizagem, como é o caso da utilização de mapas mentais, gamificações, sala de aula invertida, entre outras. Ressalta-se às mudanças, que acarretam novos entendimentos sobre a temática e suas vivências, tendo valorizado tanto a estimulação, como o empoderamento dos discentes, associados a um processo educacional, direcionado para o aprendizado, ou seja, no quanto esse indivíduo se encontra envolvido com o próprio aprender.

O empoderamento, pode ser definido como um processo no qual o indivíduo passa a ter um domínio sobre algo e, é construído, por meio do fortalecimento de outros aspectos subjacentes a ele, onde é possível notar traços relacionados à afetividade, confiança, motivação, autonomia e até protagonismo. Enquanto a estimulação consiste em técnicas que visam o

incentivo à participação efetiva no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de competências que, em conjunto com o empoderamento e com o uso de tecnologias de ensino, faz com que aumente o interesse dos discentes no processo educacional (LAPA, PINA, MENOU, 2019, p. 422; PEREIRA, HAHN, BOVO, 2020, p. 53).

Esse envolvimento influencia na diminuição da probabilidade da ocorrência da evasão escolar, uma vez que, os resultados do PNAD Contínua disponibilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), identifica que a falta de interesse é a principal causa da ocorrência desse fenômeno. Consequentemente, esse dado direciona a uma reflexão acerca do modelo tradicional. Nesse sistema, como descrito por Freire (1987), o professor detém todo o conteúdo e o aluno apenas é o receptor de informações, o que foi denominado pelo mesmo autor “educação bancária”, logo mostra que há pouco ou nenhum empoderamento desse discente. Porém, nos últimos anos, esse pensamento se encontra em processo de transformação com o objetivo de incorporar novas tecnologias de ensino que possibilite uma autonomia ao sujeito, participando ativamente no aprendizado. (FREIRE, 1987, p. 44; LAPA, PINA, MENOU, 2019, p. 421; PEREIRA, HAHN, BOVO, 2020, p. 56).

Nesse sentido, o discente passa a ser protagonista e o professor tem a função de apenas mediar esse processo, promovendo uma maior interação e inovação, estimulando os estudantes a encontrar soluções diante de conflitos cognitivos. Permite transitar de uma “educação bancária” para uma troca mútua entre educando e educador. O docente continua realizando questionamentos ao discente, porém a partir do empoderamento desse aluno



que irá responder através de conhecimentos construídos pelo próprio saber (SILVA, ANTUNES, 2017, p. 183; LAPA, PINA, MENOUE, 2019, p. 428).

Conforme discutido pelos autores Lapa, Pina e Menou (2019, p. 428-429), percebe-se duas noções importantes acerca desse processo, primeiramente, a transição já brevemente descrita anteriormente, onde o conhecimento em si se encontra um segundo plano, enquanto a construção da resposta se torna mais relevante. Sendo assim, as competências que até então eram específicas se transforma em gerais e transversais, o que significa dizer, que há uma transição entre o que é aprendido ao que é construído de conhecimento gerado por meio de conteúdos apresentados. O segundo tópico, refere-se à ampliação da construção da resposta. Ao invés de existir um caminho único para solucionar um determinado problema, devido à autonomia decorrente do empoderamento, o discente possui a liberdade de encontrar outros meios de compreensão e absorção do conhecimento.

É possível perceber o quanto o empoderamento e a estimulação de discentes se constituem processos interligados, numa complexidade de entendimentos e aplicabilidade desses conceitos, no processo educacional. Constata a justificativa pelos quais, na literatura, seja comumente estudado os aspectos dos elementos que a compõem, sobretudo no que diz respeito a motivação e afetividade na relação docente-discente, como se observa nos estudos de Camargo, Camargo e Souza (2019) e nos de Santos e Suely (2018), que acarretam, em outros, a própria estimulação discente com foco no aprendizado.

Quanto à aplicação na prática, pode vir acompanhada da utilização de múltiplas tecnologias de ensino, associadas a adoção de metodologias ativas, como apresentado por Pereira, Hahn e Bovo (2020), na implementação de jogos didáticos visto nos estudos de Silva *et al.* (2018),

ou de próprios aparatos tecnológicos mostrado nas pesquisas de Lapa, Pina e Menou (2019) ao abordarem sobre a cultura digital.

Entretanto, há dificuldades no decorrer da implementação que nem sempre se encontram diretamente relacionados ao âmbito da aprendizagem. Uma vez que fatores de ordem psicológicas, socioeconômicas e biológicas também influenciam nesse processo. É de vital importância que as técnicas adotadas visem, além do aprendizado em si, considerando os múltiplos aspectos apontados inicialmente (CAMARGO, C., CAMARGO, M., SOUZA, 2019, p. 604).

Mediante ao que fora apresentado, faz-se notório a importância do empoderamento dos discentes, assim como a influência que o estímulo e o foco no aprendizado proporcionam nesse processo. Uma vez que, exponham os estudantes a essas intervenções, poder-se-á tender à indivíduos mais autônomos, na construção do saber e pensadores reflexivos e críticos. Cabe citar o quanto é um planejamento complexo, o que tange a sua implementação, devido as necessidades e contextos individuais que se agrupam no ambiente educacional, o que torna necessário uma sensibilidade para compreensão desses sujeitos, assim como para os espaços, a fim de torná-los mais receptivos na promoção de novas vivências educacionais.

## 4 ATIVIDADES INDIVIDUAIS, EM GRUPO E DISCUSSÕES COLETIVAS COMO FATOR INTEGRADOR, MOTIVACIONAL E NOÇÃO DE PERTENCIMENTO

A aprendizagem humana é permeada pelas dinâmicas decorrentes dos processos de socialização que ocorrem ao longo de sua vida. Segundo Bleger (2003), a aprendizagem e o ensino estão intimamente correlacionados às mudanças nas relações interpessoais entre os agentes de ensino-aprendizagem que comumente geram conflitos internos, principalmente quando há transformação na dinâmica cindida das posições de alunos e professores. Indica que aprender vai além do recolhimento de dados, sendo caracterizado pela capacidade de converter em ensino as experiências aprendidas. Revela que a aprendizagem pela prática, necessita de elementos motivacionais e atributos externos, que possibilitem a transformação identitária dos agentes envolvidos nesse ambiente (CUBAS, COSTA, MALUCELLI, NICHATA E ENEMBRECK, 2015).

O espaço escolar pode ser uma ferramenta que favoreça à aprendizagem, podendo ser um ambiente agradável e sensível a identidade dos indivíduos ali inseridos, possibilitando a sensação de pertencimento desses sujeitos. Tal processo tem caráter bilateral, ou seja, ao mesmo tempo em que os indivíduos consolidam o sentimento de pertencimento, identificam-se como os atores de transformação desse ambiente. Os alunos pertencentes a esse grupo, envolvem-se em níveis afetivos com o meio ambientes que proporcionam essa interação subjetiva, atreladas a maiores participações,

preservação e cuidado, incitando comportamentos mais participativos, cooperativos e favorecendo a autoestima (SILVA, 2018; CONCEIÇÃO, 2018).

Evidências apontam para a relação entre os fenômenos motivacionais e o desempenho acadêmico, onde suas articulações ligadas ao processo de aprendizagem, por influências internas, incitam o sujeito através do desejo de aprender. A motivação está presente em todos os seres, sendo expresso nos processos de aproximação e evitação com os objetos exteriores e as tecnologias podem auxiliar no direcionamento da motivação catalisando climas que propiciem o ensino e a aprendizagem (SCHWARTZ, 2019).

De acordo com Fonseca (2016), a afetividade se apresenta como um fator influente na motivação, a dinâmica entre o mediador de determinada tarefa e o realizador. Cita a crucialidade das necessidades sociais e psicológicas como a segurança, conforto, noção de pertencimento e afiliação comunitária e também a estima envolvida na dinâmica entre os agentes ali inseridos, como compreensão dos fatores de motivação e aprendizagem.

Tais apontamentos entram em consonância com Cubas, Costa, Malucelli, Nichiata e Enembreck (2015), ao indicarem que o uso de tecnologias no ambiente educacional coloca o mediador do conhecimento, como um orientador da atividade, e o realizador da tarefa, como um agente protagonista no feito de apreender e não apenas como um receptáculo de informações. Atividades grupais que envolvem os fatores subjetivos positivos, já descritos anteriormente, proporcionam o caráter aprendizagem-ensino percorrido por Bleger (2003). Segundo Tabile e Jacometo (2017), tal formato favorece a reformulação dos conceitos apresentados e no grupo, os agentes não se tornam sujeitos passivos.

O processo de aprendizado em nível individual pode também ser conceituado como habilidades e conhecimentos, que ao serem introjetados promovem mudanças no comportamento adquirido por meio da experiência. Já as atividades individuais possuem como vantagens a maior facilidade do contato aluno-professor, numa singularidade de processo de experiência, através da exploração das habilidades prévias e na aquisição de maior autonomia e maturidade (OLIVEIRA, LIMA, RODRIGUES E JÚNIOR, 2018).

## 5 AUTOREGULAÇÃO E O USO DA AUTOAVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTOS DE DESENVOLVIMENTO DO AUTOCONHECIMENTO

A tecnologia, segundo Novelino (2019), é o conhecimento capaz de guiar o ser humano nas transformações e é também a capacidade de gerenciamento das organizações. Ainda segundo este autor, a tecnologia educacional é o conhecimento capaz de articular sistematicamente e intencionalmente as informações e as atividades que favorecem a elaboração de conhecimento.

Dessa forma, a autoavaliação, segundo Mara e Marinho (2012), funciona como um ciclo sistemático e regular, que revisa as atividades e traz resultados as organizações para que sejam um modelo de excelência. Neste caso, a autoavaliação serve como um instrumento para identificar novos métodos respeitando as leis vigentes, assim como está inserido no artigo 6º da lei número 31 de 20 de dezembro de 2002, onde considera a autoavaliação um caráter obrigatório, sendo peculiarmente administrativo educativo. Ainda traz

que a partir da execução desta, o clima e o ambiente educativo podem ser capazes de gerarem condições afetivas e emocionais de vivências escolares. Teixeira (2015), cita que diante da obrigatoriedade e a relevância dos fatos, assim como os apresentados acima, deve ser levado em conta como este é realizado e explorado em seu contexto apresentado, assim o processo de autoavaliação se torna objetivo, bem como seus resultados e preciso.

O objetivo da autoavaliação é informar tanto o aluno quanto o professor sobre os progressos das atividades, no que tange seu aperfeiçoamento. Dessa forma o discente pode traduzir como uma vantagem contra a desmotivação, inserindo o aluno como protagonista de seu próprio aprendizado. Marques (2015) diz que se faz necessário ser concebido os instrumentos necessários, a fim de que seja capaz de ser autônomo em seu próprio processo. Essa motivação gerada é decorrente da autoavaliação, tendo a atribuir ao professor os feedbacks, possibilitando o aluno manusear suas atitudes. A partir da autoavaliação o aluno tem a reflexão de seu erro e isso pode ajudá-lo a perceber o que de fato ocorreu. Partindo desse princípio, o discente, como dita a autora Teixeira (2015), junta-se ao professor para que ambos possam criar estratégias de melhoria do aprendizado e a partir daí o discente começa a criar consciência de suas responsabilidades dentro do processo de aprendizagem educacional.

Santos (2002) coloca um exemplo claro, onde o aluno ao se autoavaliar é o momento em que risca algo que estava escrevendo e começa novamente e a partir disso, avalia as etapas intermediárias do que escreveu julgando coerente ou não. Marques (2015) afirma que a autoavaliação faz com que o aluno realize reflexões sobre seus erros, para assim adotar estratégias a fim de resolver seus problemas ou alterá-los. Ou seja, o objetivo é proporcionar

que o aluno seja capaz de encontrar seus erros e julgá-los, pois é a partir deste estímulo que acontece a aprendizagem. Teixeira (2015) relata que existem professores que criam fichas de autoavaliação para que os alunos façam uma análise de toda sua atividade e até nos trabalhos de grupos. A autora ainda cita que o professor não deve se limitar apenas nas autoavaliações por escritos, mas também nas orais, trazendo uma propositura reflexiva e de questionamento. Marques (2015) diz que o aluno é protagonista da sua aprendizagem, sendo o elemento central de todo o processo.

Teixeira (2015) considera que os alunos devem ser mais intervenientes e seus professores devem recriar na rotina a individualidade de cada um, para que assim o ceticismo oriente o aluno no seu progresso. A autoavaliação, mostra-se uma estratégia direcionada ao aumento do aprendizado. Marques (2015) afirma que o aluno a partir da autoavaliação identifica seus pontos fortes, fazendo com que redescubra suas produções e ações. É este o ponto principal para definir a autoavaliação, porque ela é um efeito reflexivo, sobretudo ao que foi desenvolvido durante o processo de ensino-aprendizagem, sendo um juízo de valor dentro do processo de desempenho.

Quando se cria as condições para as avaliações, compila-se importantes funções a educação formativa, favorecendo assim um desenvolvimento progressivo dentro da responsabilidade e autonomia intelectual do aluno. Marques (2015) cita que a avaliação não deve ser disposta apenas ao professor, mas também ao discente, para se tornar responsável por sua aprendizagem e demonstre capacidade de refletir sobre o que já fez e sobre o que irá fazer. Dessa forma, o aluno durante seu processo educacional, através do mecanismo de autoavaliação, crie estruturas de meta-conhecimento.

Os processos se desenvolvem com o intuito de implementar as estratégias e os processos descritos, tendo como intuito criar um ambiente em que o aluno seja o protagonista de sua aprendizagem e avaliação, podendo se apropriar de estratégias e decisões mais adequadas ao próprio alcance do êxito pedagógico. Não existe dúvidas que a autoavaliação constitui uma modalidade de avaliação e se mostra a que o aluno mais se identifica, forte catalisadora de evolução das aprendizagens. Dessa forma a motivação é mútua para discente e docente e as informações sobre o desenho em conjunto se tornam o que ambos realmente querem receber (MARQUES, 2015).

## 6 CONSIDERAÇÕES

Por vezes se identifica a compreensão de que que as formações docentes bem como sua continuidade, estão além da realidade das salas de aula, apoiando-se apenas em considerar a teoria parte do entendimento da rotina. Esta postura contrapõe a propulsão crítica implicada na instrumentalização teórica em busca do entendimento e resolução dos problemas práticos, imbricada ao pragmatismo imediato (FERNANDES, 2018).

Espera-se que os apontamentos realizados neste estudo possam contribuir no entendimento da dimensão das mudanças que se está vivenciando atualmente em decorrência dos avanços tecnológicos e da necessidade de se adaptar ao novo cenário. Consequentemente proporcione subsídios às instituições de ensino superior, aos docentes e discentes quanto à urgência do uso das múltiplas tecnologias associadas as metodologias ativas



e o reforço do protagonismo do aluno, na ruptura paradigmática do tradicional aprendizado e avaliação.

Não há aqui a pretensão de esgotar o assunto dada a multiplicidade das tecnologias disponíveis e a consequente evolução e criação de novas, por conta dos movimentos ditados pela revolução digital. Porém, dadas as limitações das afirmativas, inquietações e incitações trazidas nesta análise, busca-se refletir sobre moldes já testados em instituições e que tiveram êxito, principalmente os que levaram em consideração implementar inovações disruptivas no modelo educacional brasileiro, onde estudos desta temática carecem de informação, mesmo se mostrando relevantes.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Andreia Francisco *et al.* O papel dos jogos didáticos nas aulas de química: aprendizagem ou diversão? **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, v. 8, n. 1, p. 578-591, 2018.

BECKER, Keitty Aline Wille; FERRETTI, Paula Carolina; DE SOUZA DOMINGUES, Maria José Carvalho. EaD: O Perfil Desejável do Professor Tutor e o Uso dos Recursos Tecnológicos. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 18, n. 1, p. 35-35, 2019.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de Aula Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 114 p, 2016.

BLEGER, J. **Temas de Psicologia: Entrevista e grupos**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Brasil. Legislação nº294/2002, de 20 de dezembro de 2002. Diário da República N.º 2002. **Ministério da Educação**. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/405486/details/maximized> Acesso em: 30. Maio. 2020

CAMARGO, Carmen Aparecida Cardoso Maia; CAMARGO, Marcio Antonio Ferreira; DE OLIVEIRA SOUZA, Virginia. A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. **Revista Thema**, v. 16, n. 3, p. 598-606, 2019.

CASTILHO DOS SANTOS, M. S. A influência da afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, v. 5, n. 1, p. 68-85, 2019.

CONCEIÇÃO, G. A. Identidade Cultural e Sentimento de Pertencimento. **Rev. Signos**, Rio Grande do Sul, v. 39, n. 1, p. 104-125, maio/jun., 2018.

CONTÍNUA, IBGE PNAD. 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo. **Agência de notícias do IBGE**, 2017a. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam- apenas-o-ensino-fundamental-completo>> Acesso em: 30 maio 2020.

CUBAS, M. R., COSTA, E. C. R., MALUCELLI, A., NICHIA, L. Y. I., ENEMBRECK, F. S. Componentes da teoria social de aprendizagem numa ferramenta para ensino na Enfermagem. **Rev. Bras. Enferm**, Brasília, v. 68, n. 5, p. 906-912, Out. 2015.

DA COSTA PEREIRA, Debora; HAHN, Fábio André; BOVO, Marcos Clair. A Sala de Aula Invertida como possibilidade no combate à evasão escolar. **Revista Multitemas**, v. 25, n. 59, p. 51-72, 2020.

DA SILVA, Meiridiane Ribeiro; ANTUNES, Adriana Maria. Jogos como tecnologias educacionais para o ensino de genética: a aprendizagem por meio do lúdico. **Revista Ludus Scientiae (RELuS)**, v. 1, n. 1, p. 175-186, 2017.

FERNANDES, Anael. Formação de professores: da função atribuída à teoria ao recuo da crítica. **Cadernos de Educação**, n. 59, p. 21-40, Jan./Jun., 2018.

FLORINDO, C. W.; IAOCHITE, R. T. Empoderamento e autoeficácia docentes: uma revisão de literatura. **Cadernos de Educação**, n. 61, p. 49-68, jan./jun. 2019.

FONSECA, V. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Rev. Psicopedag**, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. \_ **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Tradução: Maria Cristina Gualarte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015. 320 p.

LAPA, Andrea Brandão; BARTOLOMÉ PINA, Antonio; MENOU, Michel. Empoderamento e educação na cultura digital. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 43, p. 419-438, 2019.

Maba, E., G. & Marinho, S.,V. **A Autoavaliação Institucional no Processo de Tomada de Decisão em IES: Estudo de Caso das Faculdades SENAC/SC**. Sorocaba, 2012.

Marques, R., O. **A Autoavaliação como Instrumento de Autorregulação dos Progressos dos Alunos**. 2015. Tese (Mestrado em Inglês). Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/29859> Acesso em: 30. Maio. 2020

MARTINS, E. R.; GOUVEIA, L. M. B. M-Learning e Sala de Aula Invertida: Construção de um Modelo Pedagógico (ML-SAI). In: Solange Aparecida de Souza Monteiro. (Org.). **Inquietações e proposituras na formação docente**. 1ed. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, v. 1, p. 184-192, 2019.

MARTINS, Ernane Rosa; GOUVEIA, Luís Manuel Borges. Modelo Pedagógico de M-Learning em Sala de Aula Invertida (MLSAI): Reflexões Sobre o Uso de Recursos Tecnológicos. **RENTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 17, n. 3, 2019.

MARTINS, Jonatas *et al.* Avaliação do Google Sala de Aula como Ferramenta de Apoio ao Processo de Ensino-aprendizagem em um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Presencial. **RENTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 17, n. 3, 2019.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. DE O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-17, 2019.

NASCIMENTO, Sidnei Francisco do. Filosofia da educação no contexto de Erasmo de Rotterdam e Rousseau. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 22, n. especial, set./dez. 2015.

Novelino, B., J. **Escritos Sobre Tecnologia Educacional & Educação**. São Paulo: Senac São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, B. L. C. A., LIMA, S. F., RODRIGUES, L. S., JÚNIOR, G. A. P. Team-Based Learning como Forma de Aprendizagem Colaborativa e Sala de Aula Invertida com Centralidade nos Estudantes no Processo Ensino-Aprendizagem. **Rev. Bras. Educ. Med.**, Brasília, v. 42, n.4, p. 86-95. Out./Dez., 2018.

PAVANELO, Elisangela *et al*. Contribuições para Preparação do Professor na Educação a Distância. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 17, n. 1, 2018.

SANTOS, L. Autoavaliação regulada: porquê, o quê e como?. **Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas**. Despacho Normativo 30/2001 de 19 de julho, 72-84. Lisboa: Antunes & Amílcar, Lda. Disponível em: <https://guinote.files.wordpress.com/2017/04/refcurricaval.pdf> Acesso em: 30. Maio. 2020.

SCHWARTZ, S. **Motivação para ensinar e aprender: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

SILVA, A. S. Sentimentos de pertencimento e identidade no ambiente escolar. **Rev. Bras. de Educação em Geografia**. Campinas, v. 8, n. 16, p. 130-141, Jul./Dez. 2018.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do ensino**. Tradução: Rodolpho Azzi. 1. reimpr. São Paulo: E.P.U. – Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1975. 260 p.

TABILE, A. F., JACOMETO, M. C. D. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017.

Teixeira, E., M., F. **A Autoavaliação como um instrumento para o desenvolvimento da autonomia do aluno**. 2015. Tese (Mestrado em Inglês). Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/80959/2/35476.pdf> Acesso em: 30. Maio. 2020.

## Capítulo 4

# **UMA PROVOCAÇÃO PARA COM O DISCURSO SEXISTA E A EDUCAÇÃO**

Maria Aparecida Berthier

Juliê Luma Rodrigues

Marilena Lemes Marques Salvati

# 1 INTRODUÇÃO

Este estudo está organizado em cinco principais interfaces. Inicialmente, apresenta a historiografia sobre as mulheres e as suas lutas por direitos, com base em autores como Alves e Pitanguy (1991), Engels (2006), Drumont (1980) e Viana (2013). Posteriormente, abordar-se-á o empoderamento da mulher e a evolução dos seus direitos, bem como trazendo à luz, no decurso histórico, a legislação em amparo às mulheres. Na sequência, salientar-se-á questões sobre o machismo estrutural, resultado sedimentado do processo civilizatório e da subordinação das mulheres nessas relações, para tanto, dialoga-se com Viana (2013), Kehl (2008), Bourdieu (1999) e Beauvoir (1970).

Trazemos também a importância da desconstrução dos discursos sexistas, sobretudo como um papel fundamental da educação, ou seja, das Instituições Escolares como um coadjuvante no processo de formação de pessoas mais respeitadas, tolerante nas relações de gênero, o que aliás denota uma das finalidades da educação, o de promover espaços de diálogos e ambiências que favoreçam a reflexão, mediadas sobretudo pelos docentes. Para essa discussão, baseamo-nos em autores como Scott (1995), Moreno (1999), Soveral e Carbonari (2011), Louro (1997), entre outros.

E, por fim, utilizar-se-á fontes midiáticas como *Podcast*, cuja abordagem é demonstrar os diálogos de especialistas sobre o tema em interlocução mediada por jornalistas, bem como a ilustração de filmes das plataformas de *stream*, a exemplo da *Netflix*, a série “Bom dia, Verônica”, ainda que uma ficção, retrata à violência sobre as mulheres.

## 2 A TRAJETÓRIA E LUTA DAS MULHERES EM PROL DA EQUIDADE DE GÊNERO

O movimento feminista surgiu a partir das dificuldades e lutas das mulheres em oposição à aversão, inferiorização da mulher, subordinação e, principalmente, contra o sexismo. É constituído pela desconstrução da estrutura patriarcal e desigualdades históricas que foram estabelecidas ao longo dos anos entre homens e mulheres.

Segundo Alves e Pitanguy (1991),

É difícil estabelecer uma definição precisa do que seja o feminismo, pois este termo traduz todo um processo que tem raízes no passado, que se constrói no cotidiano, e que não tem um ponto predeterminado de chegada. Com todo processo de transformação, contém contradições, avanços, recuos, medos e alegrias (ALVES e PITANGUY, 1991, p. 7).

Esse movimento é caracterizado pela organização de mulheres que expressam vivências próprias. Os pontos de vista são frutos de práticas, conhecimento, experiências específicas e comuns na vida destas. Desde o surgimento do feminismo, foram realizadas diversas campanhas pelo bem comum do movimento, procurando o reconhecimento dos direitos das mulheres, tais como: direito de existir com dignidade; propriedade; direito à educação e ao ato do trabalho; direito de votar e também de ser eleita; direito para participar de espaços de poder e tomada de decisões; direito ao seu próprio corpo; viver livre de violências; e, principalmente, viver em igualdade de condições entre homens e mulheres.

Na obra “Origem da família” de Engels (2006), a opressão de gênero teria surgido por meio da ideia de propriedade privada e pela relação monogâmica. Na Idade da Pedra, apesar de homens e mulheres se constituírem em duas classes, o serviço doméstico, a fabricação de cerâmicas, tecelagem e a jardinagem, por exemplo, eram divididos de forma igualitária.

Com a descoberta de metais preciosos, viu-se a necessidade da intensificação do trabalho, com isso, o homem recorreu a esse serviço, reduzindo a escravidão. Porém, surgiram as propriedades privadas, nas quais, o senhor dos escravos e da terra, tornou-se também possuinte da mulher.

A primeira opressão da história foi o antagonismo entre a mulher e o homem a partir casamento. Segundo Engels (2006, p. 66), a regra da fidelidade conjugal era somente para a mulher, expressa no objetivo da monogamia, de “procriar filhos de uma paternidade incontestável”, porque esses filhos, futuramente, entrarão na posse da fortuna paterna, como herdeiros diretos. Diante disso, surgiu o acordo em que a mulher deveria ser do lar e em troca teria proteção. A família monogâmica veio com o modo de produção capitalista, uma forma exclusiva de inferiorização da mulher na sociedade. Na metade da Idade Média ocorreu uma perseguição com o corpo feminino, que era visto como fonte de pecado, levando em consideração a passagem bíblica de Gêneses, comparando a mulher com a figura de Eva, considerada a responsável pela “maldição” que aconteceu com Adão.

Nesse período, aconteceu a “caça às bruxas” e durou até o Renascimento, em que perseguiram feiticeiras para conquistar a posição de poder por parte do homem. A mulher, na época, julgada como bruxa, era aquela que possuía conhecimentos que lhe possibilitava ter poder de atuação em seu campo de trabalho, escapando do domínio do homem. Na metade do

século XIX, as mulheres começaram a ser impor em relação à desigualdade sexual, ao acesso à educação e ao trabalho. A primeira mulher a articular uma defesa sobre o direito das mulheres, foi a escritora Francesa Crhistine de Pisan, que defendia a educação igualitária a todos.

Durante o século XVII, antecedente da Revolução Industrial, foram realizadas mudanças significativas na forma de organização social e do trabalho, para maior expansão do comércio. Assim, apresentaram-se teses que o homem e a mulher eram serem criados da mesma forma. É nesse momento que o feminismo conquista a característica de uma prática ação política organizadas que reivindica os direitos das mulheres perante os obstáculos. Esse movimento possui discurso próprio, que visa a luta da mulher em prol da equidade de gênero.

O machismo é um sistema de representação simbólica que age naturalmente em face das situações ou explorações e dominação. Essa caracterização oferece modelos de identidade tanto para o sexo masculino quanto feminino. Esse sistema apresenta a ideologia na qual o homem lidera as relações de gênero, com isso é sonogado aspectos cruciais para a relação harmoniosa entre homens e mulheres (DRUMONT, 1980).

Rafaela Leão Barreto Viana (2013) disserta que:

No decorrer dos séculos, grandes avanços foram alcançados no que se refere ao reconhecimento dos direitos da mulher. As mulheres conseguiram certa emancipação e liberdade que permitiram a elas o que antes era impensável, começando pelo seu direito a voto, seu espaço no mercado de trabalho e nas universidades, sua capacidade civil e política, até sua liberdade de dispor sobre o próprio corpo (VIANA, 2013, s/p.).

Apesar de muitas conquistas, ainda se observa um padrão de opressão que coloca o homem como sujeito único, central e com poder diante da mulher.



Tal fato demonstra que mesmo assim se está inserido em uma sociedade machista e sexista, na qual a violência de gênero vai além da forma explícita, mas também violência física. O machismo está presente nas diferentes instituições e as vezes está agindo de forma silenciosa, sem que se perceba.

### 3 EMPODERAMENTO: A EVOLUÇÃO DOS DIREITOS DAS MULHERES

Ao longo dos anos, a mulher conseguiu ultrapassar diversas barreiras impostas pelas questões de gênero e conquistou, desse modo, distintos avanços e empoderamento. Empoderar é um neologismo empregado por Paulo Freire, sendo um termo inglês *empowerment*, traduzido como fortalecimento (FREITAS, 2016).

Os dicionários Aurélio e Houaiss apresentam esse termo como uma forma de conscientizar, um mecanismo de tomada de decisões, que propõe mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas. O empoderamento é uma construção histórica que traz uma bagagem de acontecimentos que marcaram a sociedade. Foi através da luta e protestos que a mulher ascendeu na sociedade em buscar por suas ideias mesmo sendo visto como um pequeno grupo frágil (VALADARES e GARCIA, 2020).

Em 1879, no Brasil, as mulheres passaram a ter o direito de ingressar nas Universidades, a partir do Decreto-Lei nº 7.247, porém elas necessitavam da autorização dos pais e/ou maridos para efetuar a matrícula no Ensino Superior.

Infelizmente as legislações ainda não são suficientes para alteração da cultura da desvalorização e submissão da mulher. As políticas públicas necessitam de incentivos e intervenções para melhoria do contexto social do

machismo. Em 1985, em São Paulo, foi construída a primeira Delegacia Especializada em Atendimento à Mulher, que tinha como foco combater a violência de gênero (VALADARES e GARCIA, 2020).

Diante de várias alterações e elaborações legislativas, ainda é visível a submissão da mulher ao homem. Com a Lei nº 7.855, 24 de outubro de 1989, foi revogada a Lei Trabalhista que apresenta sobre a rescisão do contrato do trabalho da mulher, tendo como justificativa o não consentimento pelos pais ou do homem vinculado à família. Sendo exposta como desigualdade, conforme o artigo 446:

Ao marido ou pai é facultado pleitear a rescisão do contrato de trabalho, quando a sua continuação for suscetível de acarretar ameaça aos vínculos da família, perigo manifesto as condições peculiares da mulher ou prejuízo de ordem física ou moral para o menor (BRASIL, 1989).

Um marco histórico na luta das mulheres também foi a Lei nº 11.340/2006, titulada como Lei Maria da Penha, sancionada pelo Ex-Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, que buscava com a criação desta, a equidade de gênero e a proteção das mulheres diante a práticas abusivas, buscando conter qualquer tipo de violência e índices de feminicídios. Maria da Penha Maia Fernandes foi vítima de agressões do esposo, que depois de algumas tentativas de assassinato, deixou-a paraplégica após atirar na coluna vertebral, mesmo assim ele não parou, e apesar de ela estar paraplégica, ainda sofreu tentativas de eletrocussão, além dos traumas psicológicos (VALADARES e GARCIA, 2020).

Apesar da evolução e conquistas no quesito legislativo, ainda é visível a necessidade da desconstrução de gênero e a mudança de pensamentos para que

haja uma mudança significativa na sociedade, é fundamental que haja equilíbrio social, que se possa ser livres e iguais diante de direitos e obrigações.

## 4 A OBJETIFICAÇÃO DA MULHER E A NATURALIZAÇÃO DO MACHISMO

Ao longo dos séculos ocorreram avanços significativos em relação aos direitos das mulheres, porém, apesar dessas diversas conquistas, ainda hoje, século XXI, vivencia-se um padrão de opressão que posiciona o homem como sujeito central perante o poder. O preconceito contra mulher atinge todas, algumas de forma mais leve e outras intensas, que deixa visível a existência do padrão de controle e dominação patriarcal nas estruturas sociais, políticas e econômicas de distintos contextos (VIANA, 2013).

A participação das mulheres na Revolução Francesa teve como base a emancipação feminina do Antigo Regime, o que impulsionou as ideias filosóficas do Iluminismo. Na Inglaterra e Alemanha, as mulheres passaram a repudiar tanto a submissão ao casamento quanto a prisão da maternidade, lutando pelo cultivo do intelecto. Desde o “Contrato Social” de Rousseau, a mulher teve total liberdade de ser livre para escolher seu cônjuge baseado no afeto e amor. Montesquieu advertiu que “a natureza não submete a mulher aos homens”, apontando que as atitudes e ações masculinas eram ditadoras diante das mulheres (KEHL, 2008).

Voltaire (*apud* KEHL, 2008 p. 52) em sua obra “Nanine” traz a personagem principal, discorrendo que: “Minha mãe julgou-me capaz de pensar por mim mesma e escolher por mim mesma um esposo”. Em outras

obras, o escritor critica falta de autonomia das mulheres na sociedade e como esse público era visto como seres destinados apenas para tarefas familiares. Assim, de acordo com KELH (2008):

Não tenho com isso a pretensão de afirmar que a modernidade foi o primeiro e único período na história da humanidade em que a relação entre as mulheres e a feminilidade se desestabilizou. Ao contrário, penso que estas estruturas vêm sendo constantemente construídas e abaladas, reconstruídas e novamente desestabilizadas ao longo da história (KEHL, 2008, p. 58).

Pierre Bourdieu (1999), em “A dominação masculina”, esclarece que a reprodução e a persistência das relações de dominação dos gêneros surgem a partir de ideais do modo de ser. A subjetividade do gênero é expressa através de posturas femininas e masculinas reforçadas pela realidade social com embasamento na divisão de gênero (experiência histórica).

Bourdieu (1999, p. 23) disserta que gênero é um conceito com base na estrutura da dominação, ou seja, é um par de opostos que fazem parte da relação de gênero e que é vista como uma relação de poder, cujo “princípio masculino é tomado como medida de todas as coisas”. O autor supracitado salienta ainda que as diferenças presentes no sexo e gênero são um conjunto de oposições, com significados antropológicos e cosmológicos.

A diferença biológica entre os sexos é a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, desse modo, deve ser vista como natural da diferença construída entre os gêneros e, principalmente, em relação a divisão social do trabalho. Levando em consideração que é a visão social que constrói a diferença anatômica e isso se torna fundamento natural diante da visão social, tornando um círculo vicioso que encerra o pensamento com base nas relações dominantes prescritas ao mesmo instante na objetividade,

através de divisões objetivas e formas de esquemas cognitivos que são organizados com base em divisões (BOURDIEU, 1999, p. 20).

A ordem natural é autocrática: “as diferenças visíveis entre os órgãos sexuais masculino e feminino são uma construção social que encontra seu princípio nos princípios de divisão da razão androcêntrica” (BOURDIEU, 1999, p. 24), o que legitima a relação de dominação da natureza biológica, sendo considerado uma construção natural.

Para o autor, o processo histórico de divisão androcêntrica tem início na família através da educação individual, cuja influência se torna cada vez mais limitada, a partir do ponto de vista social, já que o contato com a família é mais curto, pois as crianças estão ingressando mais cedo no âmbito educacional, em muitos casos, passando mais tempo em creches e escolas do que em casa. Segundo Bourdieu (1999):

[...] se a unidade doméstica é um dos lugares em que a dominação masculina se manifesta de maneira mais indiscutível (e não só através do recurso à violência física), o princípio de perpetuação das relações de força materiais e simbólicas que aí se exercem se coloca essencialmente fora desta unidade, em instâncias como a Igreja, a Escola ou o Estado e em suas ações propriamente políticas, declaradas ou escondidas, oficiais ou oficiosas [...] (BOURDIEU, 1999, p. 138).

Para compreender, portanto, a ordem de sexo e gênero historicamente naturalizada, é essencial se situar criticamente, identificando-se como produtor/a e reprodutor/a, com isso, Bourdieu (1999) delineia suas dificuldades objetivas e subjetivas:

[...] a revolução simbólica a que o movimento feminista convoca não pode se reduzir a uma simples conversão das consciências e das vontades. Pelo fato de o fundamento da violência simbólica residir não nas consciências mistificadas que bastaria esclarecer, e sim nas disposições modeladas pelas estruturas de dominação que as produzem, só se pode chegar a uma ruptura da relação de cumplicidade que as vítimas da dominação simbólica têm com

os dominantes com uma transformação radical das condições sociais de produção das tendências que levam os dominados a adotar, sobre os dominantes e sobre si mesmos, o próprio ponto de vista dos dominantes [...]. Mas uma relação de dominação que só funciona por meio dessa cumplicidade de tendências depende, profundamente, para sua perpetuação ou para sua transformação, da perpetuação ou da transformação das estruturas de que tais disposições são resultantes (particularmente da estrutura de um mercado de bens simbólicos [...]) (BOURDIEU, 1999, p. 54-55).

Ainda, o referido autor evidencia que a violência e a dominação de gênero permanecem, pois se tornam um hábito masculino e feminino que é reproduzido pelas estruturas de dominação e reproduzidos inconscientemente. A tradição cultural e educacional androcêntrica despreza o corpo e as emoções dos indivíduos, por isso se torna fundamental a formação de um modelo de aprendizagem holístico que vise a formação docente.

Diante dos aspectos que Bourdieu (1999) apresenta, percebe-se o grande desafio presente nas questões de gênero e na importância de transformar, flexibilizar e erradicar os hábitos hierárquicos de gênero, porém, para que isso ocorra, é necessária uma concepção que integre o pensar, agir e sentir no processo de ensino. A filosofia feminista é pouco conhecida no âmbito escolar, mas pode trazer métodos que contribuam para o avanço da teoria e para uma prática educacional emancipadora.

O papel da mulher na sociedade e a opressão num mundo dominado pelo homem.

É, em verdade, basta passear de olhos abertos para comprovar que a humanidade se reparte em duas categorias de indivíduos, cujas roupas, rostos, corpos, sorrisos, atitudes, interesses, ocupações são manifestamente diferentes; talvez essas diferenças sejam superficiais, talvez se destinem a desaparecer. O certo é que por enquanto elas existem com uma evidência total (BEAUVOIR, 1970, p. 8-9).

O homem é um ser visto como positivo ou neutro, a ponto de utilizarmos “os homens” para titular os seres humanos. A mulher, por sua vez, é imputada como limitação, sem reciprocidade. Vivencia-se uma sociedade extremamente machista e que usa expressões como: “você pensa assim porque é uma mulher”, sendo que formas de pensar e agir não definem sexo biológico.

A humanidade é masculina e o homem define a mulher não em si, mas relativamente a ele; ela não é considerada um ser autônomo. [...] Ela não é senão o que o homem decide que seja; daí dizer-se o "sexo" para dizer que ela se apresenta diante do macho como um ser sexuado: para ele, a fêmea é sexo, logo ela o é absolutamente. A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o essencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro. (BEAUVOIR, 1970, p. 10).

Com a direção biológica há várias construções relacionadas e questionadas pela autora, termos como: fêmea levado como algo inferior; também, é retratado como o sexo feminino era visto como frágil, diante disso cita que “A divisão dos sexos é, com efeito, um dado biológico e não um momento da história humana. É no seio de um *MITSEIN*<sup>1</sup> original que sua oposição se formou e ela não destruiu” (BEAUVOIR, 1970, p. 13-14). Diante destas questões, ainda aborda como foram construídas suas ideias e como teve continuação através muitos autores.

A humanidade é uma construção histórica e a mulher tem principal influência nesse processo. Durante a Segunda Guerra Mundial foram realizadas diversas propagandas utilizando a imagem da mulher ocupando os postos de trabalhos que eram dos homens, porém, com o término da guerra, a ideia de

---

<sup>1</sup> *MITSEIN* é um constituinte, um modo de ser, do homem. Já existe previamente em sua constituição, dispensando elaborações posteriores.

fragilidade e vulnerabilidade retornou, pois a mulher não teria “capacidade” de ter uma condição digna ou posição na sociedade como os homens.

Também na obra, a autora supracitada aborda relatos e narrativas que expõe como as mulheres desempenharam os mesmos papéis que os homens, com isso, ela observa que a história das mulheres foi contada pelos homens até mesmo na escrita, afirmando que:

Toda a história das mulheres foi feita pelos homens [...]. O próprio feminismo nunca foi um movimento autônomo: foi, em parte, um instrumento nas mãos dos políticos e, em parte, um epifenômeno refletindo um drama social mais profundo (BEAUVOIR, 1970, p. 151).

Para finalizar, Beauvoir (1970) alega que as mulheres necessitam assumir a autonomia e buscar novas condições para a existência feminina.

## 5 GÊNERO E O ESPAÇO ESCOLAR: A DESCONSTRUÇÃO DOS DISCURSOS SEXISTAS

O dicionário Aurélio (2010) traz que gênero é: “grupo de seres que se assemelham por seus caracteres essenciais; reunião de corpos orgânicos que constituem espécie; raça; família; sorte; qualidade; casta; modo; maneira; objeto; coisa”, entre outras distintas definições.

Já, segundo Scott (1995):

O termo “gênero” faz parte da tentativa empreendida pelas as feministas contemporâneas para reivindicar um certo terreno de definição, para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistências desigualdade entre as mulheres e os homens (SCOTT, 1995, p. 85).



O gênero está presente o tempo todo em nossas vidas. Quando se nasce e se inicia o contato com a sociedade já se está ensinado, por exemplo, em qual fila ou em qual banheiro se deve entrar. Quando uma pessoa ensina uma criança do sexo feminino a sentar com as pernas fechadas ou não falar muito alto e como ela deve se comportar sendo uma menina, o indivíduo no subconsciente está ensinando questões de gêneros. Por sua vez, quando se fala para uma criança de gênero masculino que não se pode chorar ou deve revidar se alguém o agredir, o processo é o mesmo, mas está sendo ensinado a portar-se como um menino, tal qual os moldes da construção social da antiguidade que ainda permeia os dias atuais.

Quando se fala de gênero devemos levar em consideração que alguns estudos revelam que a produção do que se entende por masculino e feminino é uma construção histórica e social. Então, é necessário compreender que por ser uma construção social podemos desconstruir, analisando nossas relações e refletindo sobre nossas práticas.

Não há um momento adequado para essas mudanças, mas se pode começar com adaptações desde cedo como, por exemplo, o contato com brinquedos, pois desde pequenas as meninas ganham determinados brinquedos considerados ideais para elas e os meninos ganham os destinados unicamente para eles.

- Pai...
- Hummmmm?
- Como é o feminino de sexo?
- O quê?
- O feminino de sexo.
- Não tem. - Sexo não tem feminino?
- Não. - Só tem sexo masculino?
- É. Quer dizer, não... (VERÍSSIMO, 2017.).

Para Moreno (1999), um bebê aprende junto com as primeiras palavras a existência de um pai e uma mãe. Em seguida, aprende que existem meninos e meninas, antes mesmo que este bebê possa compreender que a palavra pessoa titula - meninos, meninas, pai e mãe - essa dicotomia já o terá diferenciado. Há várias formas de distinguir as pessoas, por isso, a imagem de homem e de mulher que é transmitida por meio dos conteúdos de ensino, contribui para formação do ser social e padrões de comportamento, ou seja, com um modelo atribuído pela sociedade em relação ao gênero.

As meninas desde cedo convivem com sua identidade sexo linguística, porém, ao longo dos anos são obrigadas a renunciá-la. Quando um indivíduo se refere a um grupo, no qual há ambos os sexos, na maioria das vezes, o grupo é referenciado na forma masculina e raramente na forma feminina ou ambas as formas. Com isso, Louro (1997) afirma que:

É impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina na escola consiste em saber que, sempre que a professora disser que ‘os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio’, ela deve se sentir incluída (LOURO, 1997, p. 70).

A discriminação sexista vai além da linguagem oral, é um meio que se reforça a partir do modelo linguístico androcêntrico. Para Moreno (1999, p. 39) “Os livros de linguagem das primeiras séries do Ensino Fundamental parecem um tratado de androcentrismo para estudantes indefesos”. Em diversos casos são expostos frases e textos que diferenciam os papéis de gênero, nos quais as meninas, por exemplo, são interligadas ao espaço doméstico até mesmo desenhos ilustrativos, enquanto os meninos, normalmente, estão associados aos espaços públicos, ao ler, estudar, entre outros.

Os livros de História do Ensino Fundamental e Médio apresentam histórias de guerras, heróis e todos os mitos machistas que valorizam o heroísmo, a virilidade e a força masculina, isso acaba transmitindo a ideia de que a força determina quem ganha, isso é objetivo mais valioso a ser conquistado (MORENO, 1999). Ainda, a escritora aborda que a história ensinada é totalmente masculinizada, sem a presença de mulheres, isso é como se elas não tivessem histórias de lutas, pois não são apresentadas nos livros didáticos.

O espaço escolar é onde que o ser humano tem o primeiro contato, as primeiras relações e ideias de sociedade, com isso, deve-se propiciar a socialização com pessoas que vêm de outras famílias e, portanto, com diferentes valores, a fim de que aprendam a conviver em uma relação de igualdade.

Diante disso, Soveral e Carbonari (2011) defende a notoriedade necessária e emergencial do desenvolvimento da prática pedagógica na perspectiva da Educação em Direitos Humanos desde as séries iniciais, com isso, os alunos terão ciência de seus direitos e deveres enquanto parte integrante da sociedade. Há a ideia de que a mulher se constitui como um ser inferior em relação ao sexo masculino, mediante aos fatos biológicos determinantes, juntamente das teorias de cunho social utilizadas para justificar as opressões ao sexo feminino, mantendo, assim, vivo o sistema patriarcal que ainda se faz presente no dia a dia, promovendo a desigualdade de gênero e contribuindo com os vários casos de violência contra a mulher. Isso se reflete nos papéis sociais e posições que as mulheres ocupam na sociedade, principalmente no mercado de trabalho. A visão sexista ainda é tida com naturalidade.

A escola muitas vezes acaba transmitindo, mesmo que de maneira sutil, pensamentos e atitudes sexistas presentes na sociedade, por meio da

transmissão formal de conteúdos curriculares e materiais didáticos sujeitos a uma perspectiva androcêntrica que fortalece uma ideologia de gênero. Diante disso, a escola acaba moldando e disciplinando os discentes com os padrões impostos pela sociedade.

Moreno (1999) pontua que o sexismo está presente no âmbito escolar mediante linguagens apresentadas nos livros, currículos, discursos tanto dos docentes quanto dos alunos, diferenciação de papéis de menino e menina em atividades esportivas, nas definições de gênero, que de maneira singular acabam reforçando as diferenças e desfavorecendo a igualdade de gênero. Desde os primeiros anos, meninas e meninos são inseridos em construções sociais de seu meio e que acabam influenciando seus gestos, atitudes, valores e, principalmente, opiniões em relação ao seu sexo.

As meninas normalmente são educadas para as funções domésticas, estimuladas a serem delicadas, amorosas e frágeis, enquanto os meninos são estimulados a serem corajosos, aventureiros, conquistarem a autonomia e a liberdade. Meninos e meninas são instrumentalizados e se socializam a partir de brinquedos, bem como brincadeiras que acabam auxiliando na construção da visão de mundo, porém, em diversas ocasiões, o momento da brincadeira acaba sendo manipulado por construções sociais, deixando de lado a importância da estimulação, criatividade e liberdade para o desenvolvimento social, intelectual e cognitivo da criança (MORENO, 1999).

Vale ressaltar, o formato de brinquedos disponibilizados às meninas e aos meninos, pois às primeiras são oferecidas bonecas e panelas como treinamento para ser uma futura dona de casa, cuidar dos filhos e demonstrar fragilidade. Já, aos segundos, oferecem-lhes brinquedos que reforcem sua liberdade, agressividade, autonomia e independência. Diante dos fatos,

professores e professoras acabam ignorando características femininas e optam por seguir um modelo aceitável pela sociedade.

Chimamanda Ngozi Adichie (2017), em seu livro *Para Educar crianças Feministas – Um manifesto*, aborda quinze sugestões de como educar uma criança para ter a mente aberta, com opiniões formadas, com bases informadas e respeito acima de tudo. Inicialmente, é exposto que nós, seres humanos, devemos ter consciência do nosso valor e do quão importante somos. A autora apresenta relatos de pessoas que passaram por sua vida com o intuito de explicar com mais especificidade as sugestões.

Durante as sugestões, Adichie (2017) apresenta ideias de valorização; somos seres completos, porém temos nossos momentos de falhas e devemos nos permitir isso sem dor, sem peso na consciência, a fim de que se consiga conquistar o equilíbrio e a paz. Desde a Idade Média surge a ideia de que a mulher deve ter responsabilidades diferenciadas do homem, por exemplo, dar conta de todo trabalho doméstico e criar os filhos, sendo que esse trabalho designado ao sexo feminino não deveria ter gênero. “Pai é verbo tanto quanto mãe” (ADICHIE, 2017), a igualdade deve ser clara, sem ressentimento.

É de extrema importância ensinar os papéis de gênero, nunca colocar em pauta durante uma conversa que uma situação, vestimenta, gosto ou até mesmo personalidade faz com que se deixe de ser menos mulher. O feminismo não tem ligação com a feminilidade, feminismo está ali em prol da equidade de gênero.

Se ela gostar de maquiagem deixa-a se maquiar. Se ela gostar de roupas da moda, deixe-a usar. Mas, se não gostar, deixe também. Não pense que criá-la como feminista significa obrigá-la a rejeitar a feminilidade. Feminismo e feminilidade não são mutuamente excludentes (ADICHIE, 2017, p 21.).

É difícil compreender como esse movimento é fundamental para formação dos indivíduos, já que desde muito cedo as famílias ensinam que existem “dois mundos”, o feminino e o masculino, em que as mulheres deram seguir determinadas regras como: realizar o serviço doméstico; usar roupas rosas; sonhar em crescer e casar com um “príncipe encantado”. Os estereótipos de gênero são impostos de forma tão profunda que acaba incutindo e fazendo com que deixe de lado o que deseja. “[...] as mulheres [...] só precisam ser tratadas como seres humanos iguais” (ADICHIE, 2017, p 16).

A sociedade condiciona as meninas a desejarem o matrimônio, porém, não fazem o mesmo com os meninos, com isso acaba gerando desequilíbrio, já que meninas crescem com a mentalidade de que a mulher necessita ter o matrimônio perfeito para ser feliz e o menino não é ensinado dessa forma, com isso, a relação acaba se tornando desigual, pois ambos os sexos foram ensinados de forma distintas, para um foi imposto a importância e para o outro que era apenas uma relação. Já parou para pensar por que o sobrenome da mulher muda após se casar e do homem não? “Um homem é sr., seja solteiro ou casado, uma mulher é sra., seja solteira ou casada” (ADICHIE, 2017, p. 18).

As famílias devem ensinar desde cedo a mulher que não deve se preocupar em agradar as pessoas, o importante é ser ela mesma, consciente da igualdade humana, não se deve submeter a situações em que a coloque como um objeto, o qual as pessoas gostam ou desgostam. É instruir para que tenha futuramente senso de identidade, entendendo a importância da dignidade, pois as crianças copiam e aprendem.

Vários pensamentos relacionados com uma educação de caráter sexista estão impregnados no subconsciente dos seres humanos, isso ocasiona em

práticas e hábitos que precisam de esforços para desconstruir esses pensamentos padronizados, que vêm sendo apresentados desde o princípio das interações humanas. Essa educação ocorre devido às práticas sexistas arraigadas em nossa sociedade, que em diversas ocasiões são naturalizadas, legitimadas de forma imperceptível, a sociedade reforça os estereótipos e acaba distanciando meninas e meninos, assim todos os setores da sociedade possuem uma certa parcela de responsabilidade.

A criança é um ser histórico e social, em que o desenvolvimento depende do contexto que está inserido, e a escola é um ambiente de formação que auxilia no aspecto de construção do sujeito, tornando-se o primeiro lugar em que a criança se encontra diante das diferenças, nesse ambiente meninas e meninos dividem espaços de forma igualitária e superam/entram em conflitos.

Diante disso, torna-se indispensável trabalhar as diferenças de gênero impostas pela sociedade. Louro (1997, p. 58) discorre que: “o prédio escolar informa a todos (as) a sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos”. Essa fala concebe que a escola é um espaço que coopera na construção de gênero e das diferenças presentes em cada um.

O (a) docente convive diariamente com as relações de gêneros, no entanto, em diversas ocasiões acaba construindo influências indiretamente em referência ao gênero. Por possuir um papel importante no processo de construção de conhecimento, é necessário dirigir o processo de reflexão, deixando que o aluno tenha autonomia para acatar seus valores, posições e assim ampliar seu conhecimento. O profissional deve ser neutro, não transmitir, nem impor seus valores, crenças e opiniões como verdades únicas

e absolutas. Nunes e Silva (2000, p. 106) salientam que o docente necessita “[...] fazer a crítica dos papéis tradicionais e de suas convicções ideológicas”.

A criança quando chega à escola já possui uma bagagem de conhecimento e cultura herdada pelo âmbito familiar, diante disso, o docente deverá evitar o uso de estereótipos em sala de aula, tais quais que definem meninas como sensíveis, vaidosas, frágeis, comportadas e, em contraposição, evitar de habituar que meninos são agressivos, esportivos e autoritários, adjetivos que a sociedade ainda impõe no século XXI.

Esse processo é imposto em diversas ocasiões no ambiente familiar, porém Nunes e Silva (2000) abordam que nem sempre o sexismo existiu, no século XVII, meninas e meninos brincavam com as mesmas brincadeiras e os mesmos brinquedos, sem imposições rígidas de papéis de gênero. No entanto, ao longo do processo histórico foram enraizados estereótipos que afetaram a infância.

A escola enquanto um espaço de socialização, tem como missão desconstruir as questões de gênero, iniciando pela ideia de que o homem é superior a mulher. A forma como o ambiente se impõe perante as relações de gênero, normalmente é com base na criação binária, acarretando opressão da identidade dos indivíduos. Quando o docente é contrariado, acaba se desnortando sem saber normalmente como lidar com as situações impostas pelas questões de gênero.

Diante dos expostos, percebemos que a escola é marcada por relações de gênero, com isso, professoras e professores devem rever as suas práticas pedagógicas em relação a forma de tratamento, já que nossa vida é marcada de processos históricos e culturais que fundamentam as relações sociais e refletem dentro do âmbito educacional. Como espaço democrático, é



necessário oportunizar distintas formas de subjetividade para que não ocorra reforço ou até mesmo aumento do preconceito em relação ao gênero.

Nesse sentido, é inegável o quão imprescindível é a formação docente, sobretudo em teoria do discurso, entre outras, dado a sutileza das simbologias postas como ingênuas e que, de nada disso há em discursos sempre intencionados a legitimar e manter práticas que não contribuem o desenvolvimento de pessoas. Assim, quando o discente chega no âmbito educacional já possui com uma construção de elementos externos, com uma visão de mundo estipulado por sua família, normalmente baseados em valores de uma sociedade androcêntrica. Moreno (1999) lembra que:

A liberdade não nos é dada gratuitamente; é preciso aprender a construí-la e, para isso, é necessário dispor de muitas possibilidades e saber escolher entre elas. Se existe somente um modelo, só temos duas possibilidades: aceitá-lo ou recusá-lo; se os modelos aumentam de número, aumentará proporcionalmente nosso grau de liberdade (MORENO, 1999, p. 74).

O autor complementa ainda, que a escola é um espaço social que deve contribuir com a construção dos pensamentos dos alunos, trabalhando de forma clara os papéis atribuídos a cada sexo pela sociedade e, auxiliando que descubram o lado bom e ruim dessa estrutura de estereótipos impostas quantos à relação de gêneros.

Após os (as) alunos (as) terem a possibilidade de analisar essas condutas, conseguirão comparar os modelos atribuídos pela sociedade e que estão presentes no dia a dia, titulando muitas vezes, os indivíduos como certos ou errados. Assim, muitos perceberão e conseguirão internalizar condutas desconstruídas do sexismo, compreendendo que há várias maneiras de ser mulher ou homem (MORENO, 1999).

Uma conduta que pode auxiliar as Instituições Escolares para a desconstrução do sexismo, é procurar propor e disponibilizar livros que não possuam traços sexistas, não adotar textos que colocam a mulher em posição de vulnerabilidade e inferioridade perante os homens. Moreno (1999) chama atenção para o fato de que os livros colocam em pauta uma história que faz com que se compreenda que a escola foi um espaço desenvolvido para os meninos, porém, ao longo dos anos foi reformulada para a inclusão de meninas, mas sem modificações. O autor destaca que coeducar não é colocar meninas e meninos no mesmo espaço, e sim ir além e ensinar que devemos respeitar as diferenças presentes no dia a dia.

Deste modo, percebe-se a extrema importância da reelaboração da educação para que vá além dos portões da escola, uma educação que atinja a sociedade como um todo. Porém, para que isso ocorra é excepcional que se conscientize inicialmente os funcionários da instituição, abordando discussões e atividades para desconstrução, também propor aulas dinamizadas que envolvam os alunos em diversas atividades, sem impor questões de gênero.

Moreno (1999, p. 80) afirma que “não se pode mudar a sociedade a partir da escola, mas se podem lançar alternativas, desenhar novas possibilidades, ensinar a abrir caminhos e mostrar que nós, os seres humanos, podemos escolher”. Desse modo, acredita-se que a escola é um espaço de construção que pode alterar a concepção machista presente na sociedade através de ensinamentos diferenciados das gerações anteriores.

## 6 DISCURSOS SEXISTAS ATRAVÉS DA MÍDIA

A violência contra as mulheres é uma ação que infelizmente acontece desde os primórdios, registros entre relações sociais exteriores ao redor do mundo. Infelizmente, também é resultado de um mundo que na maior parte do tempo foi “ministrado” por homens; atualmente, em muitas regiões a violência doméstica e sexual ainda é algo super naturalizado. Na África Central, onde a porcentagem relacionada à violência contra mulheres é disparada. Conforme alguns dados de 2010, 48 mulheres foram vítimas de estupro a cada uma hora e a maioria dos estupros eram coletivos, ou seja, contavam com um grupo de homens que variavam entre 4 a 8 homens. No Congo, um fato ganhou visibilidade e os olhos do mundo se voltaram para lá. Em meados de 1999, Denis Mukwege, médico ginecologista, decide abrir um hospital para atender e tratar apenas mulheres que foram vítimas de abuso sexual (LUZ, 2015).

Segue relato do doutor que começara uma importante jornada e que ficou marcada tanto para ele quanto para as mulheres que ajudou durante esse processo:

[...] Fugi para Bukavu, a 100 km de Lema, e comecei a atender (pacientes) em tendas. Construí uma maternidade e uma sala de cirurgia improvisada, mas em 1998 tudo foi destruído. Então, tive de recomeçar a erguer uma nova estrutura para atender meus pacientes em 1999. Foi nesse ano que nossa primeira paciente vítima de estupro foi trazida para o hospital. Depois que a paciente foi violentada, seus agressores atiraram nas suas coxas e órgãos genitais. Pensei que esse ato de barbárie seria algo isolado, uma atrocidade da guerra, mas o verdadeiro choque veio três meses depois [...]. (DR. DENIS MUKWEGE, 2015).

A maioria das causas começaram a acontecer com mais frequência durante a guerra do Congo (1999 – 2003), e o hospital construído pelo doutor

Denis, chamado Panzi, passa de um hospital designado a realização de partos, para atendimentos especializado em mulheres e muitas vezes até homens vítimas de estupro. Desde o início até hoje, estima-se que cerca de 85 mil pessoas, vítimas de crimes sexuais, foram atendidas e tratadas. Nos anos seguintes, o médico supracitado começa a palestrar e chamar à atenção do mundo para algo que sempre precisou de cuidados. Entre suas falas e alguns documentários, ressalta a importância do cuidado das mulheres e de como elas não devem estar em campo de guerras em busca de poder e território, mesmo depois de tantos avanços mundo.

No Brasil, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), 14 milhões de mulheres sofrem de ansiedade e 5% possuem depressão. A empresa Sophia Mind realizou uma pesquisa, na qual 21% das mulheres se mostraram insatisfeitas com seu corpo. No *Podcast "Grita, Mulher!"*, no dia 08 de junho de 2020 foi realizado uma conversa intitulada: "Construção da imagem corporal e mídia", em que a convidada, a Psicóloga Mayara Almeida fala sobre como a mídia influencia nesses índices por meio da publicidade que constrói a imagem da mulher, fazendo com que tanto mulheres quanto homens procurem essa imagem apresentada.

A entrevistadora Beatriz Mesquita Gadelha lembra que a cultura é construída pela mídia que ela é produzida por homens, sendo 90% composta por esse público, destacando ainda que a maioria do que consumimos é produzido e baseado pela visão também masculina. As mulheres devem questionar "quem está produzindo está mídia que estou consumindo?". A psicóloga chama a atenção que, muitas vezes, somos influenciadas e que isso é considerado uma forma de opressão, uma vez que a mulher, durante a história da construção da sociedade, foi colocada

no lugar do outro, devendo ser o que o homem espera, em uma posição de inferioridade que dependesse do indivíduo. Ainda hoje vivemos em uma sociedade patriarcal (CONSTRUÇÃO..., 2020).

No *Podcast* “Ilustríssima Conversa” da Folha de São Paulo, no dia 11 de janeiro de 2020 na conversa titulada: “Como as mulheres moldaram a história do cinema brasileiro”, em que o repórter Walter Porto conversa com a organizadora do livro “Mulheres atrás das câmeras”, Luiza Lusvarghi, e as cineastas Lúcia Murat, Tata Amaral e Julia Rezende, sobre como a mulher como diretora molda o cinema e a sua luta por reconhecimento e igualdade na Indústria do trabalho.

A entrevistada Luiza Lusvarghi discorre que a maioria do cinema é composto por homens e isso foi comprovado a partir de um estudo realizado pelo grupo ANCINE e GEMAA, que apresentaram em 2016, que 98% das produções e roteiros são dirigidos por homens e isso fez com que tomasse a iniciativa de produzir o livro “Mulheres atrás das câmeras” (COMO..., 2020).

Julia Rezende aborda em sua fala, que cada vez que uma mulher conquista um espaço, a visibilidade na sociedade, acaba incentivando e dando força para que outras mulheres venham a lutar por seu espaço, e em relação ao cinema esse incentivo se torna maior, já que a maioria dos roteiristas, diretores e cineastas é composto pelo sexo masculino. O mercado do cinema requer, em diversos casos, experiência, porém Julia lembra que não há como ter experiência se não disponibilizarem uma primeira tentativa para demonstrar o saber (COMO..., 2020).

Ainda, rememora Lusvarghi que Teresa Trautman foi a cineasta mais censurada no país, por sua produção “Os homens que eu tive” (1973). Foi um filme que chamou atenção de todos para a época e que muitos realizavam

questionamentos, pois retratava o dia a dia de um casal que vivia um relacionamento aberto, como uma mulher de respeito poderia retratar isso? Era o fim dos tempos, segundo muitos “especialistas”. O começo do cinema já havia a presença marcante das mulheres, porém algo desafiador já que por muitos anos o patriarcado tomava conta da sociedade e colocava em pauta questões a serem debatidas e apresentadas (COMO..., 2020).

Adélia Sampaio foi a primeira cineasta negra a ocupar o posto de diretora de um filme lançado comercialmente no Brasil em 1984, após isso, apenas trinta e quatro anos depois foi lançado outro ensaio por uma mulher negra. Na entrevista, expõe Luíza Lusvarghi, apesar de ser branca, relata que se torna mais difícil para esse público, pois além de existir um preconceito de gênero na sociedade, existe também o preconceito racial, o racismo ainda que dificulta atualmente (COMO..., 2020).

Lúcia Murat foi uma das principais cineastas no Brasil na década de 80, com a produção do documentário: “Que bom te ver viva” (1989), que abordava a experiência das mulheres que sofreram agressões no período da Ditadura Militar (1964-1985), inclusive a vivência dela. A entrevistada discorre que a decisão de expor àquela época surgiu diante da experiência de juntar a Psicanálise, abordando sua sobrevivência e de outras mulheres, como uma espécie de círculo vicioso, em que um depoimento complementava o outro. Nesse documentário é apresentada uma dedicatória à Psicanálise, por esclarecer por que de não explicar a sobrevivência, e sim o porquê enlouquecemos. Apesar de, na época de o lançamento não haver citado que esse projeto era algo relacionado a acontecimentos de sua vida, não demorou muito tempo para que a mídia expusesse isso. Fato esse que ganhou destaque, por saber como sobreviver à ditadura, por saber se adaptar e

trabalhar com o mínimo de dinheiro, para se expressar, a única dificuldade era a liberdade de expressão (COMO..., 2020).

Tata Amaral, outra entrevistada, é uma cineasta paulistana com a primeiro longa-metragem, “Um céu de estrelas” (1996), que marcou o Brasil com vários projetos, atualmente produz a série documental “As protagonistas”, que conta a história do cinema brasileiro através das diretoras brasileiras, explanando a luta e vida da mulher no cinema e como a sociedade age diante disso (COMO..., 2020).

No decorrer da entrevista todas ressaltam a presença do preconceito atualmente, além da necessidade da presença da mulher na mídia, na produção de filmes, materiais, *podcast*, para que se quebre a barreira e se conquiste cada vez mais espaço na sociedade.

Referente ao movimento *MeToo*, que significa “eu também”, surgiu em campanha contra o abuso sexual, criado pela ativista Tarana Burke, que ganhou força em 2017 quando a atriz Alyssa Milano publicou no *twitter* uma solicitação para que as pessoas que já sofreram abuso sexual utilizassem a *hashtag* *#MeToo*, viralizando no mundo inteiro (VOCÊ...,2019). Isso fez com que mulheres e homens contassem suas histórias e lutassem por seus direitos. Com isso as mulheres também ganharam engajamento e empoderamento em ajudar outras mulheres a falarem sobre o assunto, bem como vencerem seus traumas e medos.

“Bom dia, Verônica” é um livro de Llana Casoy e Raphael Montel (2016), adaptado em outubro de 2020 pela *Netflix*, na série é abordado história da Verônica Torres que exerce a função de escrivã em uma Delegacia de Homicídios de São Paulo, após uma moça cometer suicídio em frente a ela, a personagem decide realizar uma investigação e ato resultou em ajuda para

outras mulheres que sofram agressões. A série traz de forma clara e objetiva como o machismo, a violência doméstica, abuso sexual e corrupção policial ainda estão presentes no século XXI. Uma das trilhas sonoras da série é a música “Maria da Vila Matilde” de Elza Soares, que traz em seus versos:

Cadê meu celular  
Eu vou ligar pro 180  
Vou entregar teu nome  
E explicar meu endereço  
Aqui você não entra mais [...] (SOARES, 2015)

A protagonista da série vive uma verdadeira desconstrução de gênero, luta pela justiça de mulheres que sofrem alguma violência. É uma mulher que se mostra livre apesar de ser casada e ter dois filhos. Uma relação invertida do que é posto pela sociedade, Verônica é focada no trabalho, não vive muito em casa, pouco presente na vida dos filhos, já seu marido, Paulo, é o verdadeiro indivíduo do lar, responsável por quase todo serviço doméstico e totalmente presente na vida dos filhos. Essa desconstrução e “inversão” nos papéis de gênero é extremamente importante para dismantelar o ideal de gênero construído e que coloca a mulher como central nas atividades domésticas. Apesar de muitas vezes a mídia expor a mulher como um objeto, também apresenta histórias que repercutem e acabam gerando discussões, dando força e apoio à mulher denunciar violências.

Vivemos em uma cultura midiática, a qual tem um papel de manutenção das relações vigentes e estabelecidas, porém vai além desse olhar, a mídia possui um papel dialético que reproduz a manutenção das relações sociais, é um espaço de contestações, de produção de conteúdo e transmissão de informações.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A desigualdade de gênero é resultado do processo civilatório humano e como tal, tem acento com o marco na propriedade privada e a designação da mulher ao lar. Desde então, a sociedade vem se reproduzindo através de narrativas religiosas, sobretudo a judaico-cristã, biológica, legitimando a ideia de que a mulher nasce com uma genitália e aparelho reprodutor que justifica sua finalidade neste mundo, a de ser mãe, bem como as psicológicas, culturais e entre outras. Estas, no entanto, não promoveram uma promeminência das mulheres, a historiografia demonstrou que, na sua maioria, a mulher esteve fadada aos cuidados da casa e de pessoas.

Nesse sentido, é explícito o processo de luta das mulheres em ocupar espaços, outrora designados apenas aos homens. Também, o Código Civil, antes evidenciava uma lástima de legisladores homens a criarem leis para as mulheres, hoje, no entanto, praticamente ultrapassados, pois temos, sobretudo no Brasil, uma legislação vigente, o que não quer dizer que não se tenha mais opressão as mulheres.

A agenda conquistada pelo movimento feminista, iniciado no século XX, conquistou muitos direitos no Estado Democrático de direito, a começar pelo direito de voto, divórcio entre outros. Mas ainda se tem muitas coisas para conquistar. E, assim, não somente a sociedade tem essa obrigação, a de promover uma educação em que homens e mulheres possam estabelecer relações de paridade.

Inegavelmente, as instituições escolares, espaços de ambiência, de diálogo, reflexão através de seus professores, trazem consigo essa finalidade, a de desvelar comportamentos e discursos sexistas, que em

nada contribuem para educação de crianças e jovens, ante as gerações que possam usufruir de uma equidade efetiva.

Como vimos, no decurso deste estudo, provocar uma reflexão, a ressonância de narrativas preconceituosas que ainda que com aparência ingênua, carregam consigo, não o desenvolvimento e a potencialidades dos sujeitos, mas ao contrário, oprimem. E, assim, não cabe mais a omissão.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. *Para Educar Crianças Feministas*: um manifesto. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ALVES, B. M.; PITANGUY, J. *O que é feminismo?*. São Paulo: Abril Cultural Brasiliense, 1991.

BEAUVOIR, S. de. *O segundo sexo*: fatos e mitos. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.855, de 24 de outubro de 1989**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho, atualiza os valores das multas trabalhistas, amplia sua aplicação, institui o Programa de Desenvolvimento do Sistema Federal de Inspeção do Trabalho e dá outras providências. Brasília, DF, nov. 2019. Disponível em: [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L7855.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7855.htm). Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do inciso 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos juizados de violência doméstica e familiar contra a mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília, DF. Nov. 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm). Acesso em: 10 out. 2020.

BOM DIA, Verônica. Direção de Rog de Souza, José Henrique Fonseca e Izabel Jaguaribe. São Paulo: Netflix, 2020. Disponível em: <https://www.netflix.com/title/80221223>. Acesso em: 03 out. 2020.

CONSTRUÇÃO DA IMAGEM CORPORAL E A MÍDIA. [Locução de]: Beatriz Mesquita Gadelha. Entrevistada: Mayara Almeida. [S.l]: Grita Mulher!!!, 08 jun. 2020. *Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3xfuwP6gUDFhvz1gkaAhd>. Acesso em: 10 out. 2020.

COMO AS MULHERES MOLDARAM A HISTÓRIA DO CINEMA BRASILEIRO. [Locução de]: Walter Porto. Entrevistadas: Luiza Lusvarghi, Lúcia Murat, Tata Amaral e Julia Rezende. [S.l]: Ilustríssima Conversa Folha de São Paulo, 11 jan. 2020. *Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/1CSWYxNFBhvVNkF8dc8uXK>. Acesso em: 15 ago. 2020.

DRUMONT, M. P. Elementos para uma análise do machismo. **Perspectivas**, São Paulo, 3: 81-85, 1980.

DR. Mukwege: O homem que conserta mulheres. Direção de Thierry Michel. Bélgica: Christine Pireaux, 2015. DVD (113 min.)

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Ruth M. Klaus. 3. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FREITAS, A. A origem do conceito de empoderamento, a palavra da vez. **Nexo**, out. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4375.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4375.htm). Acesso em: 27 set. 2020.

KEHL, M. R. **Deslocamentos Do Feminino** I. 2. ed. Rio De Janeiro: Imago, 2008.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina**. São Paulo: Moderna, 1999.

NUNES, C; SILVA, E. **A educação sexual da criança: polêmicas do nosso tempo**. Campinas, SP: Autores associados, 2000.

LUZ, N. Denis Mukwege: documentário conta a história do indicado ao Nobel da Paz que salvou milhares de mulheres. **Por dentro da África**, [S.l.], 8 out. 2015. Disponível em: <http://www.pordentrodaafrica.com/noticias/denis-mukwege-documentario-counta-a-historia-do-indicado-ao-nobel-da-paz-que-salvou-milhares-de-mulheres>. Acesso em: 17 out. 2020.

SOARES. **Maria da Vila Matilde**. São Paulo: Circus, 2015. Disponível em: <https://open.spotify.com/album/04oZYBMy7UzHp49OAuOIFl?highlight=spotify:track:6eJX0a3icvWMB35Ik0YoC4>. Acesso em: 05 out. 2020.

SOVERAL, A.; CARBONARI, P. C. (Org.). **Educação em direitos humanos**: sistematização de práticas de educação básica. Passo Fundo: IFIBE - Instituto Superior de Filosofia Berthier, p 19-33, 2011. Disponível em: [https://cdhpf.org.br/wpcontent/uploads/2017/01/EDH\\_educacao-nao-formal.pdf](https://cdhpf.org.br/wpcontent/uploads/2017/01/EDH_educacao-nao-formal.pdf). Acesso em: 01 de set. 2020.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul/dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721> Acesso em: 01 de set. 2020.

VALADARES, R. da S.; GARCIA, J. A Evolução do Direito da Mulher do Contexto Histórico e os Avanços no Cenário Atual. **Revista Âmbito Jurídico**, [S.], n. 196, ano XXIII, maio 2020. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direitos-humanos/a-evolucao-dos-direitos-da-mulher-do-contexto-historico-e-os-avancos-no-cenario-atual/>. Acesso em: 27 set. 2020.

VERISSIMO, L. F. **Sexa**. 2017. Disponível em: [http://www.seguinte.inf.br/noticias/3--neuronio/3730\\_Sexa-%7C-Luis-Fernando-Verissimo](http://www.seguinte.inf.br/noticias/3--neuronio/3730_Sexa-%7C-Luis-Fernando-Verissimo). Acesso em: 15 ago. 2020.

VIANA, R. L. B. Reflexão sobre a naturalização do machismo. **Núcleo de Direitos Humanos – UNISINOS**, [S.], 9 set. 2013. Disponível em: <http://unisinis.br/blogs/ndh/2013/09/09/reflexao-sobre-a-naturalizacao-do-machismo/>. Acesso em: 15 ago. 2020.

VOCÊ SABE O QUE É O MOVIMENTO #METOO? [S.I]: Veja Explica, dez. 2019. *Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5mXEwfCk1T9dyqqBNNjMnK>. Acesso em: 15 ago. 2020.

# Capítulo 5

## **APONTAMENTO HISTÓRICO SOBRE A EDUCABILIDADE E EDUCAÇÃO DAS MULHERES NO BRASIL**

Alice Klem

Katrine Grunewaldt

Marilena Lemes Marques Salvati

# 1 INTRODUÇÃO

Atualmente é de notoriedade que as mulheres ocupam um grande espaço no cenário educacional brasileiro. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Censo da Educação Superior de 2016, as mulheres já são maioria no ensino superior, representando 57,2% das matrículas em cursos de graduação, porém, na docência do ensino superior, os homens ainda são maioria e as mulheres representam 45,5%, enquanto que na Educação básica são 80%.

As mulheres avançaram muito, pois nem sempre foi assim, e o caminho que tiveram que percorrer até aqui, enfrentando notória desigualdade de oportunidades, foi árduo e tortuoso. Dessa forma, esse estudo visa destacar fatos relevantes dessa trajetória, considerando os fatores históricos, desde a colonização do Brasil, até a situação das mulheres no cenário social brasileiro atual.

Nesse sentido, esta pesquisa está organizada, além da introdução, em três seções. Na primeira será analisada a formação educacional das meninas e mulheres, desde a colonização do Brasil, destacando toda a desigualdade de oportunidades que elas enfrentaram. Em seguida, ainda referente à primeira seção, em um subitem, será tratado de um fenômeno chamado de feminização do magistério, que começou já no final do século XIX. Na segunda parte, seguirá um breve histórico dos movimentos feministas no Brasil e suas conquistas. Por fim, na terceira parte, ganharão destaque os espaços conquistados pelas mulheres no Brasil e os novos desafios que ainda precisam ser enfrentados, enfatizando o que tem sido feito no âmbito governamental e o que preconiza a agenda da ONU para os

próximos anos. Ao final, serão apresentadas algumas considerações e conclusões sobre o trabalho realizado.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, tendo como base a pesquisa de autores como Mary Del Priore, além de outros trabalhos que abordam os temas relacionados à situação das mulheres na sociedade. Foram analisados ainda dados de pesquisas de instituições como IBGE, INEP, leis, como a Maria da Penha, as agendas do governo e a agenda da ONU.

## 2 ALGUMAS PRELIMINARES SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DAS MULHERES NO BRASIL

No período da colonização do Brasil o ensino esteve a cargo da Igreja. Os jesuítas se encarregavam do ensino nas missões, a educação tinha como público apenas o gênero masculino e objetivava unicamente a formação de uma elite, que deveria ser culta e religiosa. Sendo que a mulher devia se ocupar do casamento e dos trabalhos domésticos, ficando assim excluída do sistema escolar. Conforme Ribeiro (2000), até mesmo os índios estranharam o fato de as mulheres não estarem inseridas nos processos educativos, e chegaram a questionar e solicitar que as meninas indígenas também recebessem instrução de leitura e escrita, já que eram inseridas na catequese. Porém, essa solicitação foi negada pela própria rainha Maria Leopoldina de Portugal em carta ao Padre Manoel da Nóbrega.

Ainda nesse período, algumas mulheres recebiam educação nos conventos, a qual era de cunho religioso, onde, conforme Algranti (1993), a

preocupação era com a honra e resultado da dominação masculina. Mulheres que não casavam, ou até mesmo que teriam direito à herança, eram anuladas de qualquer participação nas divisões familiares. As razões eram as mais diversas, fato é que mesmo nos conventos a educação que recebiam era voltada para manter a submissão.

No Brasil Império não aconteceram muitos avanços na educação feminina, conforme Ribeiro (2000), mesmo na Europa, as mulheres portuguesas não recebiam instrução e, decorrente disso, essa prática se estendeu às brasileiras. O que surgiu, com a vinda de estrangeiros para o país, a partir da chegada da família Real portuguesa, foi a oportunidade para algumas mulheres trabalharem como professoras particulares para as crianças das famílias estrangeiras. Além disso, alguns estabelecimentos particulares para educar meninas ofertavam oportunidades para mulheres que tinham alguma instrução nesse pequeno mercado educacional, porém, nada que fosse considerado um desquite da atuação feminina na educação.

A Educação passou a ser responsabilidade do Estado a partir das reformas implementadas pelo Marquês de Pombal, entre as décadas de 1750 e 1770. Com essas mudanças foi permitido às mulheres frequentar salas de aula que eram apenas femininas e também puderam começar a dar aulas para moças. Isso proporcionou às mulheres o acesso às primeiras letras, correspondente ao ensino fundamental de hoje, porém não havia a obrigatoriedade de cursarem o ensino secundário, o qual era destinado apenas para os homens em sua preparação para o ensino superior (STAMATTO, 2002).

Além disso, a educação que as meninas recebiam era diferenciada de acordo com as classes sociais e etnias. Nas classes privilegiadas, elas aprendiam noções básicas de leitura, escrita, matemática, francês, piano,



culinária, bordado, além de como deveriam (de acordo com a época) tratar as criadas, o marido e como agir socialmente para bem representá-lo. Ainda, segundo Freire (2011), as meninas indígenas e negras ficavam de fora da escola pública, e as das classes menos abastadas ficavam sempre ocupadas com tarefas domésticas e afazeres da roça, sendo que seus pais não viam a necessidade de colocá-las na escola, tampouco essa era preocupação do poder público.

## 1.2 A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Somente a partir do final do século XIX, com a ocorrência de processos sociais de industrialização e o dinamismo na economia, o magistério passou a não ser mais atraente aos homens, por se depararem com oportunidades muito mais rentáveis em outras áreas, o que gradualmente foi cedendo espaço às mulheres, que, então, começaram a adentrar nessa área, contando ainda com o apoio de um novo discurso de que as mulheres eram melhores para o ensino porque eram mais “doces” com as crianças. Freire (2011) apresenta que alguns setores da sociedade reconheciam:

a ‘natural’ inclinação da mulher para o trato com as crianças e defendiam o argumento de que bastava pensar o magistério como extensão da maternidade para compreender que este não subverteria a função feminina fundamental, ou seja, a função de mãe de família (FREIRE, 2011, p. 249).

Tudo isso, alinhado à expansão da Escola Pública, trouxe a mulher de excluída da educação para protagonista nos processos de ensino e educadora responsável pela formação de cidadãos. Contudo, os cargos de comando, direção, inspeção e supervisão continuaram sendo masculinos, pois as mulheres

não eram consideradas habilitadas para esses cargos, elas faziam apenas o trabalho de base com as crianças, sob esse discurso da mãe-professora.

Nos anos que se seguiram a Proclamação da República, a democratização a escola primária se conjugou com a ideia de dar uma destinação profissional às jovens de poucos recursos. Esse procedimento fez com que se investisse na criação de cursos preparatórios de formação, representados pelas escolas normais, em seguimento a uma tendência que já se havia manifestado nos finais dos oitocentos (1876), quando se criou em São Paulo, no Seminário de Educandas, uma escola normal destinada a dar instrução e habilitar órfãs e outras jovens que demonstrassem interesse em se tornarem professoras (ALMEIDA, 1998, p. 72).

Porém, os desafios eram muitos, essas moças, chamadas de normalistas, recém-formadas, que assumiam essas cadeiras públicas de ensino, muitas vezes, precisavam se deslocar para localidades distantes, sozinhas, e com um baixo salário, sempre menor que o dos homens que exerciam a mesma função, o que era justificado pelo discurso de que as mulheres não precisavam sustentar família, então elas poderiam ganhar menos.

Conforme Telles (2014), no início do século XX, essa conquista feminina pelo espaço profissional na educação, coincidiu com o início do movimento feminista, e, ainda, com a entrada das mulheres no ensino superior e em algumas profissões. Essa entrada foi resultado de todos esses movimentos somados à configuração social que se apresentava na época, às reivindicações das mulheres, à necessidade de mão de obra, à necessidade financeira das famílias, entre outros. A autora ainda destaca:

Historicamente, a mulher obteve no magistério, de certa forma, a maneira de ter independência financeira e social, como movimento de libertação de uma trajetória marcada pela vivência no ambiente privado, com vocação reprodutora e mantenedora da família. (TELLES, 2014. p. 14)

Mesmo que essa tenha sido a conquista de apenas uma parcela da população feminina, foi de grande importância para o avanço da posição feminina diante da sociedade, como agente de transformação e sujeito ativo capaz de transformar a realidade.

Apesar disso, somente na atual Constituição, de 1988, a educação se consolida como um direito de todos em qualquer faixa etária, previsto no Art. 205 da Constituição, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e no Estatuto do Idoso (EI/10741/2003) (FÁVERO,2004).

### 3 O MOVIMENTO FEMINISTA NO BRASIL

“Para a mulher vencer na vida, ela tem que se atirar. Se erra uma vez, tem que tentar outras cem. É justamente a nova geração a responsável para levar avante a luta da mulher pela igualdade”.

BERTA LUTZ (1894 - 1976)

ativista feminina, bióloga e cientista brasileira.

Discretos movimentos de busca das mulheres brasileiras por alguns direitos datam ainda do período Colonial, conforme apresentado por Maria Amélia de Almeida Teles (1993), em seu livro *Breve História do feminismo no Brasil*, no qual a autora retrata classes de mulheres, a mulher indígena, a mulher branca e a mulher negra, e suas participações na política da época, de acordo com as diferenças econômicas e sociais. Para essa autora, o feminismo é:

Um movimento político que questiona as relações de poder, a opressão e a exploração de grupos de pessoas sobre outras. Contrapõe-se radicalmente ao poder patriarcal. Propõe uma transformação social, econômica, política e ideológica da sociedade. (TELES, 1993, p. 10)

Durante o Império, as mulheres começaram a reivindicar seu direito à educação, ocorreram várias tentativas de alistamento eleitoral, porém nenhuma obteve sucesso, nesse período se destaca Nísia Floresta Augusta, considerada precursora do feminismo no Brasil. Escritora e professora, fundou a primeira escola para meninas. Também escreveu livros e artigos de jornal sobre republicanismo, abolicionismo e questões femininas.

Apenas no início dos anos 1900, com a influência de imigrantes europeus, começaram a ocorrer algumas mudanças, a partir de movimentos de greve realizados por grupos de mulheres na luta por melhores condições de trabalho. Nesse contexto, surgem nomes importantes, como Deolinda Figueiredo Daltro, que fundou o Partido Republicano Feminino e Berta Lutz, com a Federação Brasileira para o Progresso Feminino.

Esses grupos de mulheres eram formados basicamente por operárias e mulheres intelectualizadas, como Berta Lutz, ativista feminista, incansável na luta pelos direitos das mulheres, bióloga formada em Paris, pesquisadora do Museu Nacional do Rio de Janeiro, também atuou na política como parlamentar no estado do Rio de Janeiro, lutando pelos direitos trabalhistas das mulheres e pelo direito à educação. Ainda, defendia a formação científica no Brasil e criou a Associação Brasileira de Mulheres Universitárias, organização que tinha como principal objetivo incentivar as mulheres a cursar o ensino superior. Conforme Souza e Abdala-Mendes (2018), Berta Lutz foi de extrema importância, principalmente nos avanços e conquistas femininas pertinentes à educação e à formação científica.

O direito ao voto feminino foi conquistado em 1932, por meio do decreto 21.076 do Código eleitoral provisório, vindo a constar na Constituição de 1934. Segundo Priore (1997), em 1932 as mulheres

brasileiras alcançaram a cidadania política, o direito ao voto, antes mesmo de países da Europa, como França e Itália.

As militantes feministas divulgavam suas ideias e conquistas muitas vezes através da arte, em jornais e reuniões. Teles destaca que “as lutas desenvolvidas pelas mulheres nesse período passavam por problemas concretos como o enfrentamento do problema da carestia” (TELES, 1993). Quanto às questões políticas “... se destacaram na luta pela anistia, pela democracia, pela defesa de nossas riquezas, [...] e em prol da paz mundial. ” (TELES, 1993). Porém, o movimento perdeu muita força durante o período ditatorial.

A partir dos anos 1960, os debates passaram a girar em torno de métodos contraceptivos, igualdade entre homens e mulheres, proteção à mulher contra violência doméstica, equiparação salarial, entre tantos outros temas que continuam em pauta ainda nos dias atuais. Mas, foi a partir de 1975, com o Ano Internacional da Mulher, que as associações femininas voltaram a ganhar força. As mulheres começaram a participar dos sindicatos e os movimentos das mulheres se engajaram fortemente na luta pela liberdade política do país.

Os movimentos feministas ganham verdadeira visibilidade a partir da década de 1980, com os Congressos da Mulher, que acontecem em São Paulo. Conforme Pontes e Damasceno (2017) “...o 1º Congresso acontece em 1979 e o 2º em 1980, este reunindo cerca de 4 mil mulheres, com 52 entidades participantes, sendo 9 feministas declaradas”.

Os anos de 1980 foram uma fase de transição democrática fundamental para a organização do país e para os movimentos das mulheres, pois não conseguiram apenas espaço institucional no novo governo, como também se

instituiu o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, por meio de intensa ação política, culminando no reconhecimento da plena cidadania das mulheres.

Na década de 1990, expandiram-se ações não governamentais feministas, pois as mulheres ainda enfrentavam profundas desigualdades de gênero, sociais, regionais e étnico-raciais o que comprometia as possibilidades do exercício da cidadania recém adquirido.

No início dos anos 2000, deu-se continuidade a esse processo de luta com a criação de mais programas, organizações e documentos, todos estes com impacto positivo sobre grande parcela da população feminina.

## 4 ESPAÇOS CONQUISTADOS E NOVOS DESAFIOS

A mulher, na contemporaneidade, ampliou a sua capacidade de interagir e participar dos setores da sociedade. Passou a ter uma atuação crescente frente aos direitos prescritos em constituições, porém, muitas vezes ainda negados em sociedade.

As últimas três décadas foram marcantes para as mulheres brasileiras, pois geraram um importante alcance nas esferas públicas e privadas, com a intensa ação dos movimentos das mulheres.

Pode-se destacar aqui a inclusão da questão de gênero na agenda governamental, enfatizada por Farah (2004), “os movimentos sociais que participaram de lutas pela redemocratização do regime tinham as mulheres como um de seus integrantes fundamentais”. Essa inclusão resultou na criação, pelo então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em

2003, da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), com o objetivo de erradicar toda forma de desigualdade em relação às mulheres. A qual, em 2010 foi transformada em Ministério.

Os avanços ainda incluem:

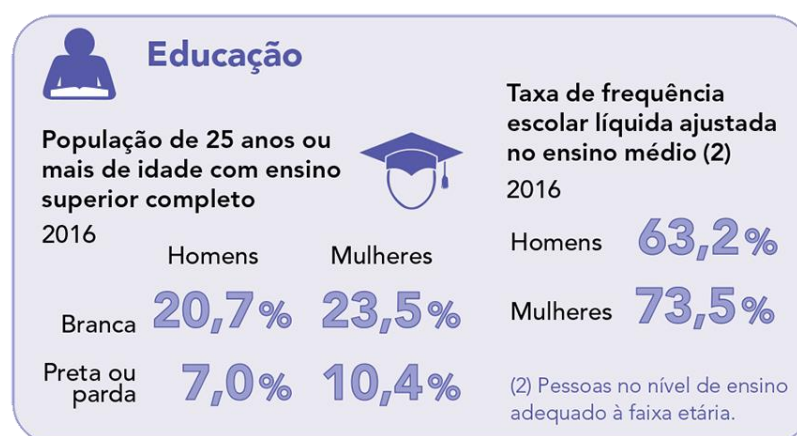
Em 2004, transformado em Ano da Mulher, o Governo Federal, sob a coordenação da SPM e do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), convoca a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, precedida de conferências estaduais e municipais. Esta convocação vem mobilizando mulheres e governos em todo o país para a discussão de políticas públicas para as mulheres e de diretrizes que culminaram no primeiro Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. (PONTES E DAMASCENO, 2017. p. 5).

A partir da criação da SPM as questões de gênero ganharam destaque no campo educacional. Conforme Pontes e Damasceno (2017) “O primeiro, segundo e terceiro planos nacionais de políticas para as mulheres (PNPM), formulados pelo governo e sociedade civil, por meio das conferências, incluíram objetivos específicos para a educação”. Dessa forma, foi desenvolvida uma nova política educacional voltada para a perspectiva de gênero. Porém, sem deixar de ser um grande desafio, a tentativa de promover a temática da igualdade entre homens e mulheres nos currículos escolares.

Em 2012 a criação da Coordenação Geral da Diversidade, com o objetivo de promover políticas públicas para mulheres negras, homossexuais, indígenas, jovens, idosas e com deficiência, foi mais um grande avanço no cenário das conquistas femininas, pois como destacam Pontes e Damasceno (2017), “Pretende-se, assim, garantir políticas que contemplem as especificidades e diferenças das mulheres, promovendo o combate à discriminação e aos preconceitos”.

Além disso, ainda foi criado o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), para orientar as políticas públicas para as mulheres, políticas que devem ser desenvolvidas pelos governos federal, estaduais e municipais.

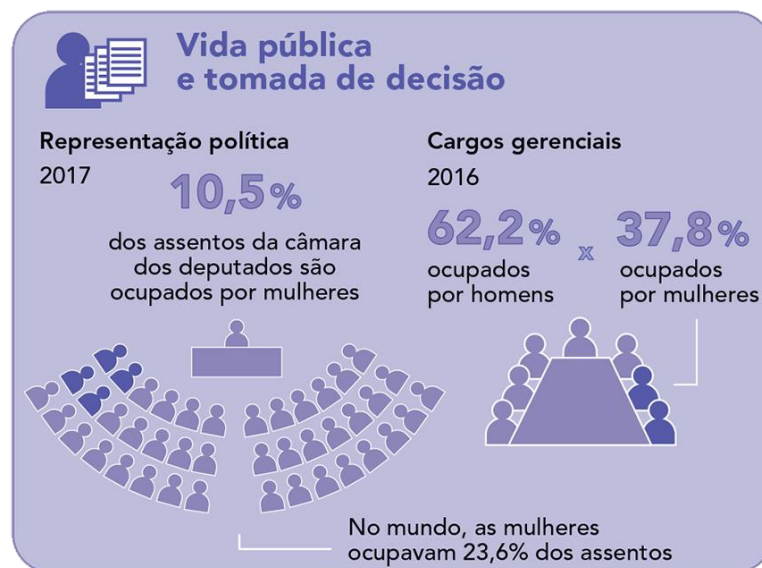
Todas essas conquistas femininas resultaram em indicativos positivos nos últimos anos, segundo dados do IBGE de 2016, as mulheres têm avançado, estão mais escolarizadas do que os homens, porém, ainda não alcançaram a igualdade no mercado de trabalho, nos cargos políticos de decisão e direção, conforme se pode observar nos gráficos a seguir:



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais.

Como se pode observar no gráfico, as mulheres estão mais presentes nas salas de aula, e também estão em maior número na conclusão do ensino superior. Porém, ainda estão trabalhando mais e sendo menos remuneradas.





Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais.

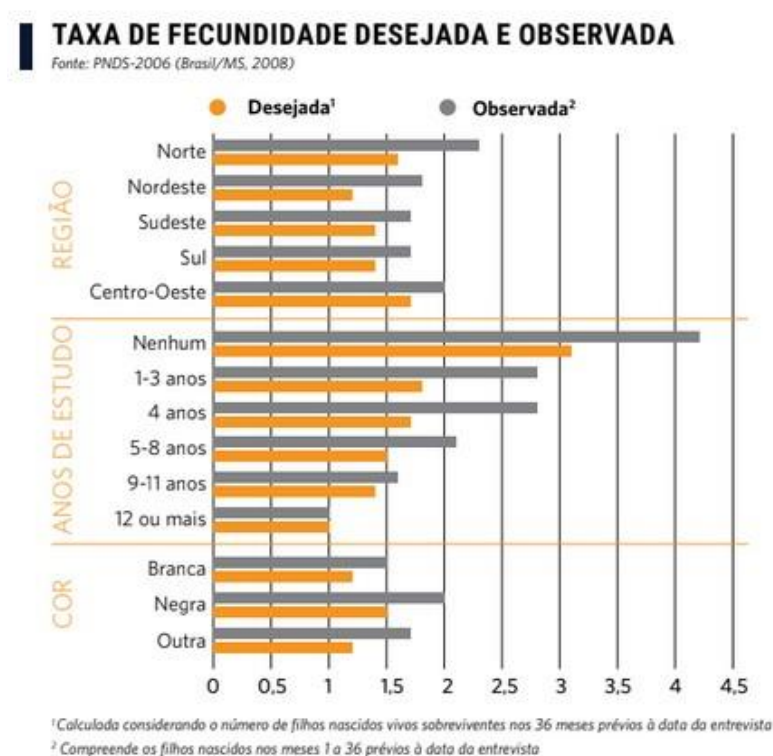
O público feminino ainda continua ocupando um percentual muito baixo nas carreiras políticas, e, estão longe de se equiparar aos homens nos cargos de chefia e direção no mercado de trabalho.

Por outro lado, o número de mulheres chefes de família aumentou exponencialmente nos últimos anos, de acordo com o estudo de Suzana Cavenaghi e José Eustáquio Diniz Alves, o Brasil tem passado por um processo de despatriarcalização, explicando o termo patriarcado como “um sistema social no qual o homem (no papel de marido ou de pai) é o ator fundamental da organização social, e exerce a autoridade sobre as mulheres, os filhos e os bens materiais e culturais” (CAVENAGHI e ALVES, 2018). Devido a diversas transformações sociais, demográficas e familiares, há, na atualidade, maior pluralidade nos arranjos familiares.

Os dados do estudo mostram que de 2001 a 2015 as famílias chefiadas por mulheres passaram de 14,1 milhões para 28,9 milhões. “Essa majoração ocorreu no Brasil como um todo, em todas as regiões, nas áreas rurais e

urbanas, para todos os tipos de família, e em todas as faixas de renda e educação” (CAVENAGHI e ALVES, 2018).

Em relação a taxa de fecundidade, o que chama a atenção é a diferença entre as regiões do país, variando ainda conforme o grau de instrução e a cor de pele. De acordo com o Relatório Global do Fundo de População da Organização das Nações Unidas (ONU) 2018, quando as pessoas têm seus direitos reprodutivos e sexuais respeitados, que seria o acesso à informação, aos métodos contraceptivos e a profissionais da saúde, elas têm menos filhos. A escolaridade também está intimamente relacionada à quantidade de filhos, explicitado nitidamente no gráfico abaixo, no qual se observa a proporção inversa dos dados, quanto mais anos de estudo menor a taxa de fecundidade apresentada. Esta diminui ainda mais nas regiões que podem ser consideradas mais desenvolvidas, como o Sudeste e o Sul, e ainda é menor entre as mulheres brancas em todos os casos.



O documento salienta também que no Brasil a gravidez na adolescência ainda está muito frequente, mesmo com a democratização da informação, o acesso à saúde estar mais facilitado, o fato da população ter ficado mais velha, entre outros avanços. As recomendações da ONU nesse caso são, entre outras, o empoderamento das jovens para as tomadas de decisões com autonomia e informações sobre sexualidade e reprodução, garantia e ampliação do acesso aos métodos contraceptivos, além da redução das desigualdades de gênero.

Outro aspecto de destaque, que pode ser considerado uma conquista feminina, foi a criação da Lei Maria da Penha (Lei N. 11.340/2006), a qual, objetiva prevenir e coibir a violência contra as mulheres, no território brasileiro, no âmbito familiar e qualquer relação afetiva. Além disso, em 2015 foi sancionada a Lei 13.104/2015 que qualifica e aumenta a pena para crimes de homicídio contra mulheres.

Porém, apesar dessas conquistas, os indicadores mostram que a taxa de feminicídios no Brasil é a 5ª mais alta do mundo, dados de 2015, conforme publicação da revista digital Artigo 19, apontam para 4,8 assassinatos a cada 100 mil mulheres. A publicação traz dados de instituições como Ministério Público, Ministério da Saúde, da Justiça, entre outros órgãos federais, que chamam a atenção também para o aspecto racial, sendo que 68,8% das mulheres mortas por agressão são negras, e que entre 2006 e 2015 a taxa de homicídios de mulheres negras subiu 22%, enquanto a taxa de homicídio de mulheres brancas diminuiu 15%.

Alguns recuos nas conquistas femininas começaram com a extinção do Ministério das Mulheres, uma das primeiras medidas do governo de Michel Temer em 2016, e continuaram no governo de Jair Bolsonaro, no qual, os

temas pertinentes à Mulher, à Família e aos Direitos Humanos estão concentrados em um só Ministério, conduzido pela Ministra Damare Alves, cujo discurso conservador demonstra possíveis retrocessos nas conquistas femininas, como por exemplo, o fato de a Ministra se posicionar contrária a descriminalização do aborto.

Nos dias atuais, as novas tecnologias, as mídias e redes sociais estão contribuindo muito para o movimento feminista e suas manifestações, que rapidamente se espalham e atingem um grande número de pessoas. Porém, também há um número significativo de pessoas usando as redes contra os movimentos, há tentativas de deturpar o termo Feminismo e de desmoralizar as lutas feministas.

De qualquer maneira, as lutas feministas continuam. As mais recentes estiveram voltadas às questões políticas, como nas últimas eleições, quando manifestações populares, lideradas por mulheres utilizando a famosa *hashtag*: #EleNão, opunham-se à candidatura do atual presidente Jair Bolsonaro, justamente por ele apresentar um discurso conservador e misógino, e por seus ataques às minorias. Outra pauta recente tem sido o assédio, um movimento bastante significativo ao redor do mundo é o “*Me too*”, que se espalhou rapidamente através das mídias sociais, mostrando a generalização da agressão sexual e do assédio, principalmente em locais de trabalho. Também ganhou as redes sociais e estampou camisetas a campanha “Mexeu com uma, mexeu com todas”, encabeçada por atrizes brasileiras, devido a casos de assédio no trabalho.

Apesar dos muitos avanços, há muito território ainda a ser conquistado, a Agenda 2030 da ONU apresenta como seu quinto objetivo: *Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas*. Dentre as

expectativas previstas na descrição desse objetivo consta “Eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos [...] Garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública” (ONU, Agenda 2030), o que deixa claro que muito ainda precisa ser feito para que se chegue a um nível de igualdade entre os gêneros no atual contexto social.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver este estudo se pôde constatar que o histórico das mulheres brasileiras na sociedade, principalmente no âmbito educacional, foi marcado por grande desigualdade e falta de oportunidades, devido ao fato de se tratar de uma sociedade patriarcal, marcada histórica e culturalmente pelo machismo.

As mulheres conquistaram muitos espaços ao longo do tempo, porém, nada veio fácil e cada pequena conquista foi resultado de muita luta e persistência. Mesmo assim, ainda há muito que se conquistar, principalmente em relação ao reconhecimento e valorização da mulher, ao tratamento igualitário dentro das famílias e das relações afetivas, à equiparação dos gêneros no mercado de trabalho e nos cargos de decisão.

A luta das mulheres por oportunidades na educação foi fundamental e determinante para que avançassem em todas as demais áreas da sociedade, pois por meio da educação as mulheres mostraram que são capazes e apresentam as mesmas condições intelectuais que os homens, sendo assim,

mostraram-se aptas a conquistar outros direitos, como o direito de exercer a cidadania, através do voto, conquistaram oportunidades no mercado de trabalho, embora tendo uma remuneração menor, em muitos casos, até hoje.

Ficou claro que o processo de emancipação feminina na sociedade é lento e demanda muita força, persistência e resistência, pois depende da desconstrução de uma cultura machista e fundamentada nos conceitos patriarcais. Desta forma, qualquer mudança ainda é encarada com estranhamento por grande parte da população e enfrenta geralmente muita resistência.

Por isso, há a necessidade de manter a força dos movimentos e dos ideais feministas, mesmo diante de momentos históricos como o atual, em que se observam alguns retrocessos, recuos ou estagnações devido à tomada do poder por parte de governos de extrema direita e de discursos conservadores e misóginos.

O diferencial de hoje são as mídias sociais, que apesar de acabar, por vezes, sendo utilizadas para desmoralizar os movimentos, contribuem muito na disseminação dos ideais feministas, e tornam mais fácil organizar mobilizações por todo o país.

De qualquer forma, os objetivos da agenda 2030 da ONU deixam claro que ainda se precisa lutar pelo básico, que é a igualdade entre os gêneros e o combate à violência contra as mulheres, isso é o mínimo que se pode esperar e desejar para que, pelo menos no futuro, as mulheres possam desfrutar de uma sociedade igualitária e justa.

## REFERÊNCIAS

ALGRANTI, Leila Mezan. **Honradas e devotas: mulheres da colônia. Condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudoeste do Brasil, 1750-1822.** Rio de Janeiro: José Olímpio, Brasília: Edunb, 1993.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível.** São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília: Planalto do Governo, 1988.

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.** Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. 114 p

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres (SNPM).** Brasília, 2019.

CAVENAGHI, Suzana; ALVES, José Eustáquio Diniz. **Mulheres chefes de família no Brasil: avanços e desafios.** Rio de Janeiro: ENS-CPES, 2018.

FARAH, Marta Ferreira Santos. **Gênero e Políticas Públicas.** Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. Estudos Feministas, Florianópolis, 2004.

FÁVERO, O. **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988.** Campinas: Autores Associados, 2001.

FREIRE, Eleta de Carvalho. **Mulher no magistério: uma história de embates entre espaço público e espaço privado.** Revista Lugares de Educação, Bananeiras/PB, v. 1, n. 2, p. 239-256, jul.-dez. 2011. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>>

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2015. Notas Metodológicas [s.d.]. Disponível em: <[http://servicodados.ibge.gov.br/Download/Download.ashx?u=ftp.ibge.gov.br/Trabalho\\_e\\_Rendimento/Pesquisa\\_Nacional\\_por\\_Amostra\\_de\\_Domicilios\\_anual/microdados/2015/Metodologia\\_20170517.zip](http://servicodados.ibge.gov.br/Download/Download.ashx?u=ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/microdados/2015/Metodologia_20170517.zip)>. Acesso em: 14 out. 2019.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e Política: uma introdução.** São Paulo: Boitempo, 2014.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL- ONU BR. A Agenda 2030. Disponível em : <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 29 out. 2019.

PONTES, Denyse; DAMASCENO, Patrícia. **As políticas públicas para mulheres no Brasil: avanços, conquistas e desafios contemporâneos.** Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

PRIORE, Mary Del (org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: autêntica, 2000. pp.79-94

SOUZA, Maria Izabel Siciliano; ABDALA-MENDES, Maria Ferreira. **A formação científica e profissional das mulheres no Brasil: A contribuição de Bertha Lutz**. In História da ciência e ensino. Construindo interfaces. São Paulo: 2018.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Um olhar na História: a mulher na escola (Brasil:1549-1910)**. In: História e Memória da educação Brasileira, 2002, Natal. II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002.

TELLES, Antonia Marlene Vilaca. **A presença da mulher no contexto da história da educação (1960-1980)**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.



# Capítulo 6

## **A EMPATIA COMO FERRAMENTA NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR**

Patricia Aparecida Theinil Bilski Brasil

Vera Lucia Alves Godoy

Marilena Lemes Marques Salvati

# 1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo compreender a empatia e a sua importância para o ser humano, respondendo assim a requisitos do Pré-projeto. Deste modo, a pesquisa vai dispor de autores que trarão o conceito da empatia, bem como seus efeitos as relações do ser humano. Os objetivos impostos no projeto foram conceituar o que é a empatia, descrever a função da empatia intrapessoal e interpessoal, identificar os déficits que acarretam a falta da empatia em sala. O artigo realizado se fez através de uma pesquisa bibliográfica, na qual se utilizou uma metodologia teórica descritiva.

Nesse sentido, de acordo com Falcone (1999) a ideia de empatia foi encontrada no vocabulário grego e com o tempo se tornou alvo de diversos estudos, para entender e compreender sobre a inteligência emocional do ser humano e a sua relevância nas interações sociais.

Dessa forma, de acordo com Sampaio *et al.* (2009), no início do século XIX, a ideia da empatia como uma característica pela qual alguém identifica o que está na consciência de outra pessoa. Já no século XX, até a metade da década de 40, o conceito de empatia foi objeto de reflexão teórica de autores como Freud, Allport e Reik. Entretanto foi só no início da década de 50 que a empatia passou a ser investigada com maior aprofundamento e aplicada na prática psicoterapêutica por Carl Rogers.

Assim, sendo a empatia uma habilidade de comunicação, que inclui um componente cognitivo, um componente afetivo e um componente comportamental, nota-se a importância que este trabalho tem tanto no meio acadêmico como profissional, uma vez que é evidente a necessidade de debate acerca do tema no sentido de que a empatia pode gerar efeitos

positivos na sociedade e com isso se vê a necessidade de se estudar, pesquisar, demonstrar a sua praticidade no cotidiano do ser humano.

Tem-se como objetivo geral discutir sobre a ideia gerada a partir do termo empatia. E, como objetivos específicos analisar a evolução da empatia, identificar a empatia como forma de interação social e, compreender a importância da empatia para o ser humano.

O presente estudo visa responder a seguinte indagação: A empatia nasce com o ser humano ou é desenvolvida por ele? Nesse sentido, no desenvolvimento da obra foi levada em consideração como hipótese o fato de que a empatia é desenvolvida pelo ser humano uma vez que ele se torna apático se não vivenciar essa prática em seus meios sociais. Nesse diapasão, tem-se a empatia como objeto de estudo. Sendo importante destacar que, para o desenvolvimento da obra, a pesquisa foi estruturada em três partes. Na primeira parte foram os aspectos gerais da empatia, na segunda, cuidou-se do estudo sobre a maneira de se tornar um ser humano empático e na terceira foram demonstrados exemplos reais aplicados em sala de aula que promovem a empatia, com pais, alunos e professores.

## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1 A ETIMOLOGIA DA EMPATIA E SUA RELEVÂNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

A ideia de empatia surge com o conceito de “sentir com” é encontrada em escritas gregas de seu vocabulário, assim como explica Galvão (2010, p. 73

*apud* PIGMAN, 1995) “a experiência do “sentir com” (tradução do alemão *Einfühlung*) já aparecia designada pelos gregos em seu vocabulário *empathia*, indicando [...] estar dentro, estar presente, viver com e como o outro o seu *pathos*, paixão, sofrimento, doença”.

Gradualmente, a empatia começa a surgir em diversos estudos no decorrer do tempo, para que se possa entender e compreender sobre a inteligência emocional do ser humano e a sua relevância nas interações sociais. Conforme traz o Dicionário Aurélio (2011, p. 354), empatia significa “a capacidade de pensar igual a uma pessoa, ou de modo semelhante ao dela, e assim poder compreendê-la”. Silveira Bueno (2007, p. 281), em seu Dicionário, cita como conceito de empatia “sentimento de identificação entre duas pessoas”. Para Formiga (2012 *apud* EISENBERG e MILLER, 1987), “psicologicamente, pode ser considerada como uma experiência indireta de uma emoção próxima à emoção vivida por outra pessoa”, em outras palavras, a empatia é o sentimento de se colocar no lugar do outro, não com os seus olhos, mas com os olhos de quem viveu a experiência.

Galvão (2010, p. 73) salienta que a empatia foi estudada por diversas áreas como a psicologia da personalidade, psicologia social, do desenvolvimento sócio cognitivo, da perspectiva evolutiva e pela neurociência. A autora comenta que a empatia é estudada por Carl Rogers, na área da psicologia, a partir da década de 1950, em que ele se aprofunda nesse conceito e completa que a empatia “não devia ser vista como um estado, e sim como um processo”, completando que a empatia ela pode ser treinada no indivíduo, tanto na sua vivência de mundo, quanto no seu desenvolvimento cognitivo.

Como salienta Brolezzi (2014, p. 157), Vygostky estudava a empatia e a cada vez que aprofundava suas pesquisas descobria que a empatia era algo mais

profundo e mais substancial para o ser humano e suas relações. Ele compreende a empatia como o elemento do sentir, do profundo, aquele sentimento que surge em nós mediante algo que aconteceu ao outro, dizendo que:

[...] a reação estética lembra o ato de tocar piano: é como se cada componente da obra de arte tocasse a respectiva tecla sensorial em nosso organismo, recebendo como resposta um som ou tom sensorial, e toda reação estética fosse constituída de impressões emocionais que surgem como resposta aos toques nas teclas. [...] Não passa de uma tecla. O importante é a reação estética que suscita em nós (BROLEZZI, 2014, p. 157 apud, VYGOTSKY, 1999, p. 262).

É notório que ao passar dos anos pesquisadores se aprofundaram e ressignificaram o conceito de empatia, porém, nunca se perdeu a característica do olhar ao outro, com respeito e afeição, verificando que estudos recentes possuem a mesma concepção do século passado. Formiga (2012, p. 9) disserta que “independente das concepções teóricas e áreas em o construto, empatia vem sendo aplicado algo importante pode ser destacado: a preocupação e inclusão com outro em seu sofrimento psíquico e social”, corroborando assim, com tantos outros autores que salientam a relevância da empatia ao ser humano.

Goleman (2011), em seu livro *Inteligência social*, expressa que “a capacidade de pôr de lado nosso foco e impulsos autocêntricos tem vantagens sociais: abre caminho para a empatia, para ouvir de fato, para adotar a perspectiva de outra pessoa”, assim quando se deixa de pensar somente da nossa ótica, tem-se maior interação com o outro, melhorando nossa qualidade de vida social. Já em seu livro *‘Inteligência Emocional’* o autor ainda discorre no capítulo “Como se desenvolve a empatia”, sobre esse sentimento estar presente em bebês mesmo antes de desenvolverem percepções de sua individualidade.

Psicólogos do desenvolvimento infantil descobriram que os bebês são solidários diante da angústia de outrem, mesmo antes de adquirirem a percepção de sua individualidade. Mesmo poucos meses após o nascimento, os bebês reagem a uma perturbação sentida por aqueles que estão em torno deles, como se esse incômodo estivesse acontecendo neles próprios, chorando ao verem que outra criança está chorando (GOLEMAN, 2005, p. 135).

Compreendendo assim a existência da empatia e suas contribuições intrapessoais e interpessoais, observa-se que este conceito está cada vez mais presente em Políticas Públicas nos seus documentos governamentais, tendo como objetivo a propagação da empatia nas relações educacionais. Nas diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, p. 115) o documento orienta que se propicie o desenvolvimento da “empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal”, para que assim, no ambiente escolar, onde há inúmeras diversidades, propague-se atitudes de respeito ao próximo e assim a melhoria nas relações sociais.

O Referencial Curricular do Paraná apresenta como “Direitos de aprendizagem Gerais da Educação Básica” dez competências que deverão ser promovidas através de ações pedagógicas pela equipe escolar e desenvolvidas de maneira articulada as disciplinas científicas. Essas Competências são dispostas na BNCC, documento este que é orientador na formulação do Currículo do Paraná.

Mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 09).

Essas competências irão promover competências e habilidades que os alunos precisam saber para o seu desenvolvimento integral, para que esses possam dar conta do seu dia a dia, respeitando os princípios universais como, ética, direitos humanos, justiça social e sustentabilidade ambiental, promovendo não só o desenvolvimento intelectual do aluno, mas também o social, o físico, emocional e o cultural, compreendidos como dimensões fundamentais para a perspectiva de uma educação de formação integral do aluno. Em sua 9ª competência A BNCC apresenta que:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 10).

Esta competência promove a empatia, sendo assim, deve-se estar aplicando ações que promovam o desenvolvimento ou aperfeiçoamento desse sentimento nos alunos para que estes possam viver melhor em sociedade, respeitando o outro e suas peculiaridades e também os sentimentos e vivências que cada ser humano passa ao longo de sua vida.

Compreende-se que a empatia está cada vez mais presente na nossa sociedade, em todas as suas relações, visto que se faz presente até mesmo em documentos orientadores da Educação Básica do Brasil, não podendo assim, ser ignorada por todos que fazem parte desse meio. Brolezzi (2014, p. 141) confabula que “para Vygotsky a empatia representava uma ampliação da realidade por meio da leitura de romances, por exemplo, ela pode servir para ampliar o nível de desenvolvimento dos alunos, em uma perspectiva dialógica”, assim, observa-se que os estudos de pesquisadores do passado vêm trazendo sua influência e fazendo a diferença nas mudanças do presente.

Apesar de diversos pesquisadores estudarem o conceito de empatia ao longo do tempo, somente no último século que ela começa a ganhar o seu devido mérito principalmente nas relações escolares. Neste pensamento, pode-se compreender a importância da empatia nas relações aluno, professor e aprendizado? O olhar atento do professor para com seu aluno é de suma importância, e Zanardo (2017, p. 10) discorre que o professor observa seus alunos, verificando se algum precisa de sua atenção, e que o mesmo não pode só aplicar conhecimentos linguísticos ou matemáticos, mas também de se colocar no lugar do aluno, para que assim ele possa entender esse ser humano na sua totalidade, compreendendo que esse indivíduo deve estar bem para que o aprendizado ocorra de maneira satisfatória.

Entendemos como prática empática um gesto do professor estar atento aos seus alunos e aos acontecimentos em seu entorno, para dar continuidade ou início a sua aula, pois o aluno ser pertencente ao momento da aprendizagem é algo que acontece na maioria das vezes, mas ele sentir-se atuante na vida escolar do professor e dos seus colegas é algo que ainda não encontramos comumente (ZANARDO, 2017, p. 10).

Ainda há as características pessoais, culturais e da realidade social que cada aluno irá trazer para escola sendo um fator influente na sua aprendizagem. Zanardo (2017, p. 22) comenta que esses fatores “influenciam diretamente na sua relação pedagógica, com o conhecimento e, consequentemente, no processo ensino-aprendizagem”, sendo mais uma vez a relação empática entre aluno e professor necessária para que as ações pedagógicas promovam a aprendizagem satisfatória.

Gazzotti (2019, p. 15) argumenta sobre o mesmo ponto, a influência que o mundo externo irá refletir no aluno, por isso que o professor deve deixar de lado todas as suas particularidades para que se possa propiciar aos indivíduos



o melhor da escola, trazendo-o para perto. A autora comenta que o ambiente escolar é construído a partir das suas próprias peculiaridades, de maneira que “as relações que lá se estabelecem estão sujeitas a influência de elementos sociais, culturais históricos e afetivos que constituem os sujeitos desse meio”.

O ser humano tem a tendência a pensar que sabe o que o outro compreende ou não. Em seu trabalho ‘Empatia na Relação aluno/professor/conhecimento’, Brolezzi (2014 *apud* NICKERSON *et al.*, 2009, p. 136) salienta que “superestimar o conhecimento de outras pessoas pode produzir expectativas irrealistas e levar-nos a falar por sobre suas cabeças”, essa tendência errônea que o ser humano possui, causa uma situação apática nas relações, pois quando se define o que o outro sabe ou deixa de saber, causa um pré-julgamento sem base concreta.

O efeito disso todo mundo já deve ter sentido, alguma vez na vida, em aulas, livros, filmes, palestras, que pareciam não estar adequadas para nós. Ficamos a ver navios. Uma das causas seria uma empatia deficiente, uma relação em desequilíbrio entre a consideração pelos outros e a consideração por nós mesmos (BROLEZZI, 2014, p. 137).

Essa atitude em sala de aula acarretará em danos ao aluno, pois esse, por qualquer que seja a causa, não estará interiorizando o conhecimento que está sendo passado a ele. A atitude empática se torna essencial em sala de aula, não se pode ter o pensamento do óbvio que ou o evidente que, quando nem sempre a realidade o aluno é essa, Brolezzi (2014, p. 137) evidencia que generalizar esse hábito pode acabar escondendo “o fato de que conceitos e ideias não são tão claramente trazidos à tona por quem ouve, quanto por quem está falando, tendo em vista que é ele quem está conduzindo os discursos”.

De modo geral, assim, penso que é preciso humildade intelectual de ambos os lados, para haver comunicação pedagógica. Isso traduz ao fato de que, para

haver empatia, é preciso haver certa sintonia, certa sincronia mesmo entre as pessoas. E a postura dos professores, que pretendem realmente ensinar algo, não precisa ser muito performática para dar certo. Basta, em geral, colocar-se diante dos alunos de mente aberta e deixar-se conhecer por eles (BROLEZZI, 2014, p. 138).

O desenvolvimento do aluno se deve primordialmente das ações que o professor irá promover em suas aulas, o seu olhar quanto a situações e comportamentos, e a resposta que ele irá propiciar perante a isso. Zanardo (2017, p. 36) confabula que “o professor ao adaptar-se à natureza de seu aluno, ele estará participando de forma empática do desenvolvimento do discente”.

Para haver a aprendizagem significativa ao aluno o professor faz o olhar empático perante as situações e promove metodologias voltadas para a resolução dos conflitos, propiciando ao indivíduo ações pedagógicas coerentes com as necessidades do mesmo.

O desenvolvimento da aprendizagem é conduzido pelos envolvidos em seus diferentes contextos. Devemos observar que o aluno leva para a sala de aula suas experiências emocionais. Caso o professor não disponha em atender as necessidades do aluno, quer dizer, refletir sobre sua metodologia a partir do que o aluno traz para, assim, conduzir sua prática pedagógica, logo não decorrerá uma aprendizagem significativa (ZANARDO, 2017, p. 37).

Embora a empatia seja um sentimento intrapessoal, ela interfere nas relações sociais que os seres humanos vivenciam o tempo todo, nesse sentido, no ambiente escolar a empatia se torna indispensável para que se alcance o objetivo principal e indispensável, o aprendizado do aluno. Adjunto a isso, Brolezzi (2014, p. 142) evidencia em seus estudos que a empatia “seria uma forma de se conceber a interação entre aluno, professor e conhecimento como uma relação construída socialmente, uma janela para acessar a realidade ampliada de conhecimentos do mundo lá fora”.

Zanardo (2017, p. 36-37) complementa que o desenvolvimento de cada aluno é diferente, “cada um possui suas especificidades e traz consigo toda sua realidade de mundo, e no ambiente escolar, é de competência do professor estar atento aos comportamentos e as mudanças destes, promovendo ações quando necessário”.

A aprendizagem do aluno é de competência do professor, ele deve ter a consciência de que o aluno irá trazer todas as experiências emocionais consigo para a sala e que isso afetará positiva ou negativamente na sua aprendizagem. Ele precisa ter esse olhar e adequar suas metodologias quando necessário para que o aluno possa ter condições apropriadas para garantir sua aprendizagem. Zanardo (2017, p. 37) salienta que “caso o professor não disponha em atender às necessidades do aluno, quer dizer, refletir sobre sua metodologia a partir do que o aluno traz para, assim, conduzir sua prática pedagógica, logo não decorrerá uma aprendizagem significativa”.

Esses e tantos outros estudiosos discorrem sobre a importância da empatia para o ser humano em sua vida tanto pessoal quando social e a relevância dela no ambiente escolar para a aprendizagem do aluno. Paralelamente, observa-se no cotidiano que os seres humanos estão apáticos e indiferentes quanto ao outro. Visto isso, será que conseguimos compreender o porquê os seres humanos se tornam apáticos?

## 2.2 A SINGULARIDADE DA EMPATIA NO HUMANO

O trajeto da humanidade tornou o ser humano pensando em si, nas suas necessidades e de seus familiares, esquecendo-se da vida social que os rodeia. Enriquez (2006) em seu trabalho ‘O homem do Século XXI: sujeito

autônomo ou indivíduo descartável', possibilita um aprofundamento da história da humanidade e uma possível causa para a apatia humana, fazendo nos pensar sobre repensar sobre os acontecimentos da humanidade e o reflexo na atualidade. O autor ainda destaca que:

Veem-se cada vez mais pessoas que se voltam à sua própria identidade, que cuidam apenas de "si", de sua vida privada, de seus investimentos cotidianos, de sua família. O homem, então, não se sente mais fazendo parte de uma espécie humana e não participa mais do trabalho da civilização. Considera os outros apenas obstáculos ou objetos de prazer (ENRIQUEZ, 2006, p. 9).

Analisando a fala do autor, entende-se que o ser humano está se posicionando no "eu" e deixando de lado o "nós". Esse posicionamento da sociedade faz com que cada um que pensa somente em si e nos seus, acaba não olhando para o lado, assim não consegue enxergar todo o resto, esquecendo que se vive em sociedade e que isso requer a empatia com o outro. Enriquez (2006, p.9) complementa dizendo que "se reconhecer como sujeito é essencial, ver-se apenas como um indivíduo indiferente aos outros e ocupado apenas com suas próprias preocupações é simplesmente mortífero".

Alguns pesquisadores salientam que a empatia é algo que está presente na vida do ser humano desde os primeiros meses da sua vida, como Goleman (2011) que cita sobre esse comportamento que é aparente em bebês. Moitoso e Casagrande (2017, p. 211) discorrem que o Psiquiatra infantil Hubert Montagner em seu livro: 'A Criança Ator do seu Desenvolvimento', estuda profundamente a primeira infância do ser humano, e assim discorre que:

Ademais, trata-se de uma característica, competência ou capacidade presente em seres humanos desde o início da existência, quando a criança, nos primeiros meses de vida, demonstra a habilidade para expressar sinais emocionais que são importantes à própria sobrevivência e também para

responder aos sinais emitidos por outros (MOITOSO e CASAGRANDE, 2017, p. 211, apud MONTAGNER, 1996).

Então, por ser algo que é inato ao ser humano, por que em algum momento isso se perde no ser humano e ele passa a não usufruir desse sentimento que nele habita? Moitoso e Casagrande (2017, p. 219) discorrem que o ser humano, a partir dos primeiros dias de vida poderá “formar ou desenvolver a empatia, a solidariedade e outros elementos da moralidade humana, mesmo que os seres humanos já possuam, desde o nascimento, certas capacidades ou comportamentos pró-sociais”. Ou seja, a educação formal ou informal que esse indivíduo irá receber do ambiente familiar, escolar e social terá influência no seu processo de aprendizagem, moldando características, salientando algumas e/ou limitando outras.

A criança então acaba tendo sua construção emocional através dos diferentes ambientes que vivencia, como salienta Ferreira (2012, p. 17) “nas instituições e/ou nas práticas sociais onde a infância é socialmente construída pelas próprias crianças e adultos, nas experiências quotidianas onde elas se inserem”, sendo assim, todos os contextos vão propiciar a essa criança aprendizagens. Um dos diversos fatores que poderá influenciar o desenvolvimento emocional da criança é a relação de vínculo afetivo que a criança necessita com seus pais. O bebê ao nascer necessita dos pais para sua sobrevivência e com o tempo aprende a espelhar tudo que o que vivenciar, sendo assim as ações e reações que os pais terão mediante situações do cotidiano irá inspirar comportamentos nos filhos. O fortalecimento do desenvolvimento emocional, cognitivo e social da criança depende também da continuidade dos cuidados afetivos.

Moitoso e Casagrande (2017, p. 220), explicita essa relação estreita que ocorre no vínculo familiar discorrendo que “um fator que influencia o desenvolvimento emocional das crianças desde o nascimento, que é o estabelecimento de apego e vínculo afetivo na relação entre pais e filhos”. Os autores discorrem que os indivíduos estão favoráveis desde o seu nascimento a “captar e a responder a sinais sócioemocionais, comportamentos que promovem a vinculação afetiva com os adultos, despertando atenção e cuidados”, sendo assim, ele irá “aprender” a viver nesse ambiente, conforme suas características e irá desenvolver comportamentos para receber suas necessidades de vida.

Complementando isso, Lejarraga (2008, p. 90) em ‘Os afetos em Winnicott’, faz um profundo estudo sobre a afetividade no desenvolvimento do ser humano, e perante a isso a autora confabula que os afetos maternos podem propiciar condições favoráveis para que o indivíduo possa desenvolver suas potencialidades inatas, apropriando-se de todos os espaços, citando assim:

Se os cuidados maternos forem suficientemente bons, o bebê desenvolve suas potencialidades inatas para se integrar no tempo e no espaço, para alojar a psique no corpo e para construir um contato com a realidade, estabelecendo-se uma continuidade de ser (LEJARRAGA, 2008, p. 90 apud WINNICOTT, 1960 p. 53).

Posto isso, a família por ser o primeiro seio social que o bebê vivencia e por exercer um papel muito significativo na sobrevivência, essa terá sua maior parcela de influência no desenvolvimento do indivíduo. As relações de afeto entre filho e pais exercerá seu papel de influência que motivará comportamentos posteriores, sejam eles bons ou ruins. Justo, Carvalho e Kristensen (2017, p. 517) apontam quanto aos comportamentos dos pais e seus reflexos.

[...] práticas parentais que promovem o desenvolvimento de empatia, como: relação de carinho, elogios, expressão moderada de emoção e estratégias positivas para lidar com o sofrimento do filho (focar-se na emoção ou no problema e estímulo para a criança expressar seus sentimentos). Ao considerar estas práticas como um todo, elas sugerem um ambiente acolhedor para verbalização de sentimentos e de suporte para resolução de problemas que, por sua vez, desenvolvem o conhecimento sobre as emoções e a capacidade de colocar-se no lugar de outro (JUSTO, CARVALHO e KRISTENSEN, 2017, p. 517).

Compreende-se então, que para o ser humano conseguir praticar a empatia no decorrer da sua vida, ele deve desde os primeiros meses de vida receber afeto em todas as suas relações de vivência, seja ela familiar, escolar ou social, caso contrário terá dificuldades de expressar esse sentimento em suas relações sociais no decorrer da vida como explica Moitoso e Casagrande (2017, p. 221):

[...] deve a empatia ser promovida durante a infância, nos mais variados contextos, iniciando-se pela família, especialmente por meio das condutas parentais, estendendo-se à família extensa, à escola e à comunidade como um todo. Isso porque não basta o aparelho psíquico da criança ser, ao que tudo indica, equipado naturalmente com a capacidade de colocar-se no lugar do outro e compreender suas sensações; é preciso que o meio externo responda positivamente a tal predisposição, reforçando-a (MOITOSO e CASAGRANDE, 2017, p. 221).

Para Lejarraga (2008, p.92), “mesmo o bebê não tendo os seus sentimentos nomeados”, ele sente todas as sensações que o mundo externo irá proporcionar, propiciando que assim ele confie ou não no mundo em que vive, comentando então que “não existem ainda, para o bebê, afetos enquanto sentimentos, que possam ser nomeados, ou o que se entende como capacidade afetiva, que só vai se desenvolver na dependência relativa. Entretanto, o bebê sente”, ou seja, ele não precisa

compreender cognitivamente o que acontece com ele, pois ele capta e interioriza tudo que ocorre em seu entorno.

Brolezzi (2014, p.127) comenta que a “empatia então se torna uma porta de acesso ao universo exterior e os conhecimentos que transcendem o sujeito, em uma espécie de oposição ao egocentrismo cognitivo”, analisando assim, a importância do afeto para o desenvolvimento das potencialidades humana, para se formar o ser humano na sua totalidade, apto ao bom convívio em todas as suas relações.

O fato é que os seres humanos se tornam apáticos, pois não vivenciam essa prática em seus meios sociais. Um sentimento inato do indivíduo, mas que se não praticado em suas relações acaba por se perder no seu íntimo. Isso poderia explicar então o porquê dos seres humanos muitas vezes não praticarem a empatia, tendo em vista que essa tem que constar em documentos oficiais a partir de Políticas Públicas, para que sua prática seja promovida no ambiente escolar, esse que por muitas vezes é o segundo lar de uma criança e uma das primeiras relações que a mesma vivenciará em sua vida.

## 2.3 PROJETOS QUE ENALTECEM A EMPATIA

Muito além de saber sobre a empatia algumas pessoas já estão colocando em prática em diversos projetos espalhados pelo Brasil. Um desses projetos é o Escolas Transformadoras, fundado nos Estados Unidos em 2009, hoje já se espalha por 35 países, inclusive o Brasil em uma parceria do Grupo Ashoka com o Instituto Alana. De 270 escolas parceiras no mundo 21 se encontram aqui, com sua inicialização em setembro de 2015. Após pesquisas minuciosas



a escola é convidada a participar do programa onde participam professores universitários, gestores públicos, empreendedores sociais e outros líderes do setor social e jovens transformadores.

O Projeto Escolas Transformadoras acredita que todos são agentes transformadores e buscam essa visão como requisito para a participação no mesmo, compreendendo que o ser humano na perspectiva do desenvolvimento integral, ou seja, razão, emoção e corpo não são distintos e sim um contempla o outro por isso o desenvolvimento do ser humano deve ser pensado como um todo.

Após um estudo detalhado com base em abordagens aplicadas, o projeto coloca quatro competências transformadoras: empatia, trabalho em equipe, criatividade e protagonismo, essas ações buscam atender as necessidades para o enfrentamento do cotidiano do indivíduo, para que o mesmo esteja preparado para os desafios do mundo, buscando assim que o ser humano possa estar apto a sociedade, sendo crítico e atuante em sua comunidade.

O Programa Turma Legal é uma iniciativa da Organização Educativa Comunicação e Cultura fundada em 1988 no Ceará, com avaliações de experiências realizadas junto a professores e diretores, a proposta do projeto se baseia em quatro competências: empatia, cooperação, resiliência e autocuidado. O ingresso ao programa não depende de secretarias da educação, ocorrendo por adesão individual.

As habilidades ou competências socioemocionais do programa, são propostas através de brincadeiras lúdicas que propiciam ações que desenvolvam esses sentimentos no indivíduo, afim de construir uma formação integral do ser humano.

A Associação pela Saúde Emocional de Crianças (ASEC) é uma entidade sem fins lucrativos, iniciada no ano de 2007 e beneficiando até 2016, mais de 8,5 mil pais de alunos do Ensino Fundamental. Essa iniciativa visa incentivar ações que promovam as habilidades sociais e emocionais das crianças. A ASEC é responsável pela implementação do programa de Educação Emocional Amigos do Zippy, este programa promove reuniões com a família das crianças, conduzidos por educadores das escolas que são capacitados pela própria ASEC. Esses educadores irão promover reflexões, compartilhar conceitos, promover oportunidades de experimentos lúdicos e outras atividades que os pais podem experienciar em casa com os filhos, junto a isso os pais recebem um Guia de Atividades do Amigo do Zippy em Casa, para facilitar a prática e levar para outros membros da família.

A ASEC promove também o projeto Passaporte: Habilidades para a vida, um programa que promove educação emocional para jovens a partir de 11 anos, visando ampliar o repertório de estratégias para a vida, estimular a comunicação, encorajar a cooperação, entre outros, tendo como resultado com esses jovens uma melhora significativa nas habilidades sociais, empatia, capacidade de resolver problemas e na perseverança desses.

Cada vez mais, a conscientização do desenvolvimento do ser humano na sua totalidade passa a ganhar mérito. Esses e tantos outros projetos já estão sendo colocados em prática no mundo todo, pessoas engajadas em promover ações que façam a diferença na vida das pessoas e na transformação do mundo, para que o ser humano compreenda que corpo, razão e emoção são um só, e para que ocorra o desenvolvimento completo do mesmo precisa se trabalhar mais do que conhecimento científico, precisa

promover o autoconhecimento, autocuidado, empatia, cooperação, trabalho em equipe, entre tantas outras habilidades necessárias para a vida pessoal e social do indivíduo.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente pesquisa, pode-se compreender a história da empatia, seu desdobramento na vida do ser humano e o que pode se esperar quando esta é aplicada em sala de aula. Através de Galvão (2010), entende-se que a ideia de empatia é muito antiga, sendo retratada pelos gregos, perpassando pela história da Medicina e Psicologia por diversos pesquisadores.

Depois de tantos estudos e ressignificações a empatia nunca perdeu seu mérito na vida do ser humano. Hoje, com políticas educacionais sendo um item essencial a ser promovido em sala de aula, ela vem ganhando mais espaço e mais evidência, tornando-a mais compreensível a todos.

Goleman (2011) denota em seus estudos evidências sobre a empatia desde os primeiros dias de vida do ser humano, porém sendo necessário que os vínculos próximos das crianças propiciem ações empáticas para que esse possa compreender a empatia, ou essa será esquecida no seu íntimo, o tornando um adulto apático nas suas relações, como Moitoso e Casagrande (2017) também afirmam.

Lejarraga (2008) salienta que Winnicott discorria sobre a necessidade do vínculo afetivo positivo no ser humano, sendo esse o familiar, o social e o escolar. A escola tem o seu objetivo a aprendizagem do aluno e que por trás de estudos traz se a necessidade da prática empática na relação professor,

aluno e aprendizado de forma satisfatória, tendo a compreensão de que os alunos têm a singularidade e o trato com as relações de sociabilidades com estes potencializam uma formação integral, conforme Zanardo (2017) e Brolezzi (2014). No decorrer do estudo se salientam também exemplos aplicados na atualidade que enfatizam a empatia nas relações, propiciando acesso ao conhecimento no entorno de todos os envolvidos frente ao desenvolvimento de crianças e jovens na sua totalidade.

Até o final do presente estudo e com base nos estudiosos apresentados, não resta dúvida da relevância da empatia na relação intrapessoal e interpessoal do ser humano, trazendo benefícios indiscutíveis e muito positivos para que isso ocorra satisfatoriamente. Sendo assim, o ambiente escolar é um espaço socializador que promove relacionamento, escuta e, sobretudo constrói uma ponte de confiança entre o corpo docente, a comunidade escolar, cuja clareza das relações afetuosas é imprescindível no processo de aprendizagem, não somente de crianças e jovens, mas dos adultos mediadores.

Embora o sentimento de empatia seja inerente ao ser humano ele desabrochar-se-á nas relações sociais do cotidiano, cuja base se sedimentam, através de pontes de confiança com aqueles que medeiam tais experiências. Sendo algo peculiar, ainda assim precisa da interlocução, da troca de vivência, de ambiência, na construção de pessoas mais autônomas e que reconheçam seus sentimentos e positividade, sobretudo nos espaços escolares.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO PELA SAÚDE EMOCIONAL DA CRIANÇA. Disponível em: <<http://www.asecbrasil.org.br/index.php>>. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. MEC, 2017

BROLEZZI, A. C. **Empatia em Vygotsky**. São Paulo, 2014.

\_\_\_\_\_. Empatia na Relação aluno/professor/conhecimento. **Revista de Psicologia**. Vol. 17, Nº. 27, 2014.

BUENO, S. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. – 2. ed. São Paulo: FTD, 2007.

EMPATIA NA ESCOLA. Disponível em: <<http://empatianaescola.org.br/turma-legal/>>. Acesso em: 01 out. 2020.

ENRIQUEZ, E. O Homem do século XXI: sujeito autônomo ou indivíduo descartável. **RAE-eletrônica**, v. 5, n. 1, Art. 10, Université Paris VII, jan./jun. 2006.

ESCOLAS TRANSFORMADORAS. Disponível em: <https://escolastransformadoras.com.br/o-programa/sobre/>. Acesso em: 01 out. 2020.

FALCONE, E. A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. **Rev. bras. ter. comport. cogn.**, São Paulo , v. 1, n. 1, p. 23-32, jun. 1999. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-55451999000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55451999000100003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 02 out. 2020.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio Júnior**: Dicionário escolar da Língua Portuguesa. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011.

FERREIRA, M. **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos**. Porto, Portugal, 2002.

FORMIGA, N. S. **Os Estudos Sobre Empatia**: Reflexões sobre um construto psicológico em diversas áreas científicas. 2012.

GALVÃO, L. K. S. **Desenvolvimento Moral e Empatia**: Medidas, correlatos e intervenções educacionais. João Pessoa, 2010.

GAZZOTTI, D. **Afetividade, Emoção e Vínculo nas Relações Escolares**: Uma perspectiva Histórico-Cultural. São Paulo, 2019.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**: A Teoria Revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

\_\_\_\_\_. **Inteligência Social**: O Poder das relações humanas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

JUSTO, A. R.; CARVALHO, J. C. N.; KRISTENSEN, C. H. Desenvolvimento da empatia em crianças: a influência dos estilos parentais. **Psicologia, Saúde & Doenças**, Lisboa, v. 15, n. 2, p. 510-523, 2014.

LEJARRAGA, A. L. Os afetos em Winnicott. **Cad. Psicanál.**, CPRJ, Rio de Janeiro, ano 30, n.21, p.87-101, 2008.

MOITOSO, G. S.; CASAGRANDE, C. A. A gênese e o desenvolvimento da empatia: Fatores formativos implicados. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 209-224, jul.-dez. 2017.

PARANÁ. **Referencial Curricular Do Paraná**: Princípios, Direitos e Orientações. Curitiba: SEED, CEE, UNDIME, UNCME, 2018.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação Não-Violenta**: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

SAMPAIO, L. R.; CAMINO, C. P. S.; ROAZZI, A. Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 212-227, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932009000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000200002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 01 out. 2020.

ZANARDO, K. R. **Empatia e Alteridade no Processo de Ensinar e Aprender**: Um diálogo com alunos do Ensino Fundamental II de uma Escola Pública. Americana, 2017.

# Capítulo 7

## **O AUTISMO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Ana Carolina Aparecida Ortiz

Gabrielle Luiz Guido

Jussara Chagas de Lima

# 1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) com prejuízos em partes do cérebro como o cerebelo (o equilíbrio e o tônus muscular dependem dele), o sistema límbico (responsável pelo comportamento social e pelas emoções) e o hipocampo (parte integrante do sistema límbico e ligado à aprendizagem). Essas regiões quando afetadas trazem condições que podem ser prejudiciais como dificuldade e/ou atraso no processamento de informações que são obtidas a partir dos olhos; dificuldade em assimilar os sinais sensoriais que chegam ao cérebro; bloqueio de recepção de estímulos sensoriais que são impulsionados por reações inesperadas como o choro, grito e tiques; a desordem sensorial pode provocar uma rejeição aos ruídos, audição e também se estendendo a outros sentidos do corpo.

Sendo um transtorno do desenvolvimento caracterizado por déficits, o autista entende os estímulos e toda a informação sensorial de uma forma diferente, desta forma acaba sendo mais sensível a alguns estímulos do que a outros, podendo não apresentar reações em determinados casos. Embora não tenha cura, por meio de pesquisas pôde ser comprovado que quanto mais cedo for realizado o diagnóstico, mais cedo será dado início ao processo de estimulação, aumentando as chances, com o tratamento, da criança apresentar uma evolução muito satisfatória.

O tratamento envolve uma equipe multidisciplinar com; fisioterapeuta, pediatra, neurologista, psicólogo, profissional de educação física, fonoaudiólogo e um psiquiatra. Cada indivíduo evolui de uma forma distinta de acordo com a estimulação que recebe como também está relacionado com o nível de gravidade



do seu transtorno que varia entre leve classificado como nível 1, moderado nível 2 e severo nível 3 conforme orientado pelo DSM-V (2014).

O artigo tem como objetivo discorrer sobre o autismo, dos primeiros estudos até os dias atuais. Desta forma é abordado a relação do autista em sala de aula e seu processo de ensino aprendizagem, e sua relação com aluno. Vale ressaltar que a escolha desta temática ocorreu por possuir muita relevância no cenário educacional, por incluir aspectos emocionais que podem impactar o profissional, por se tratar de uma síndrome que muitos conhecem pelo nome, mas não sobre sua definição.

## 2 DESENVOLVIMENTO

No ano de 1943, o psiquiatra Leo Kanner fez um estudo com onze crianças. Essas crianças lidavam com dificuldades nas interações sociais, dificuldade de adaptação às mudanças nas rotinas, sensibilidade aos estímulos (especialmente com som), resistência e alergias aos alimentos, ecolalia, que seria a propensão para repetição de palavras do orador e dificuldades nas atividades espontâneas, entretanto boa memória e um bom potencial intelectual. Com base nesse estudo, realizou-se a publicação do artigo: "Autistic disturbances of affective contact", termo que acabou sendo utilizado para fazer referência de um novo quadro nosológico denominado por Kanner de "distúrbio autístico do contato afetivo". Logo, o psiquiatra defendeu sua visão de que o problema central da síndrome era algo afetivo e não cognitivo.

Em 1949, Kanner realizou um novo estudo e publicou um artigo dando ênfase na relação do autismo em relação à personalidade das mães e dos

pais. Neste momento surgiu o termo que ficou conhecido como a “teoria da mãe-geladeira” que responsabilizava as mães pelo surgimento do autismo em seus filhos. Assim como afirma Lima (2014) nesta citação:

Na maioria dos casos, a gravidez não havia sido bem-vinda e ter filhos era nada mais que uma das obrigações do casamento. A falta de calor materno em relação ao filho ficaria evidente desde a primeira consulta, pois a mãe demonstrava indiferença, distanciamento físico ou mesmo incômodo com a aproximação da criança. A dedicação ao trabalho, o perfeccionismo e a adesão obsessiva a regras seriam outros dos traços dos pais, e os dois últimos explicariam o seu conhecimento de detalhes do desenvolvimento do filho. Mais que isso, os pais muitas vezes se dedicariam a estimular a memória e o vocabulário de sua criança autista, tomando o filho como objeto de “observação e experimentos”. Mantido desde cedo em uma “geladeira que não degela” (ibid, p. 425), o autista se retrairia na tentativa de escapar de tal situação, buscando conforto no isolamento (LIMA, 2014, p. 111, *apud* KANNER, 194).

Neste contexto o psiquiatra Hans Asperger em 1944 estudou um grupo de crianças que apresentaram semelhanças iguais às descrições sobre o estudo de Kanner. Estas crianças eram desajeitadas e diferentes das outras crianças em relação às habilidades motoras finas, entretanto não apresentaram ecolalia como um problema linguístico, sendo somente a singularidade do olhar, a mímica facial pobre, a utilização da linguagem de forma pouco natural. Em um de seus estudos denominou como Psicopatia Autística se manifestando como transtorno severo na interação social e uso pendente da fala. O autor utilizou a descrição de alguns casos clínicos caracterizados pela história familiar, pelos aspectos físicos e comportamentais enfatizando a preocupação com a abordagem educacional destes indivíduos.

Hans Asperger (1938) também destacou que a propagação da síndrome era mais preponderante em meninos, por estar ligado ao cromossomo X. A genética do cromossomo X ligada ao cromossomo sexual mostrou em estudos que um pequeno número de casos de autismo está ligado a esta mutação do

gene encontrado no cromossomo X. A ligação do autismo ser dominante no sexo masculino é constatado por ter apenas um X da mãe e o Y do pai, diferente do sexo feminino que carrega duas cópias do cromossomo X, desta forma os meninos acabam ficando mais expostos a esta herança genética do autismo. Outro fator ligado ao cromossomo seria o X-frágil por estar ligada a causa herdada da deficiência intelectual, no qual engloba problemas de desenvolvimento, ligadas a dificuldade de aprendizagem e comprometimento cognitivo. Assim, por meio de sua observação Asperger (1938) salientou algumas características que foram semelhantes às observações de Kanner (1943) na qual destacou que as crianças apresentavam falta de empatia e baixa capacidade de fazer amizades.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) um dos principais sistemas de classificação em psiquiatria de crianças e adolescentes tem sua última atualização nos Transtornos, o DSM-5 definindo o autismo como um Transtorno do Neurodesenvolvimento passando a ser Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo uma nova categoria diagnóstica. Vale ressaltar que conforme a atualização do DSM-5:

Indivíduos com um diagnóstico do DSM-IV bem estabelecido de transtorno autista, transtorno de Asperger ou transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação devem receber o diagnóstico de transtorno do espectro autista. Indivíduos com déficits acentuados na comunicação social, cujos sintomas, porém, não atendam, de outra forma, critérios de transtorno do espectro autista, devem ser avaliados em relação a transtorno da comunicação social (pragmática). (DSM-5, 2014, p. 51)

O autismo passou a ser conhecido cientificamente como Transtorno do Espectro Autista (TEA) passando a ser um transtorno do neurodesenvolvimento. Entre suas principais características estão as dificuldades no desenvolvimento, como por exemplo, na interação social,

podendo ocorrer dificuldades no contato visual, também quanto às expressões faciais, aos gestos e, conseqüentemente, dificuldade em expressar as emoções tanto no comportamento quanto pela comunicação verbal ou não verbal. Todas as características citadas passam a ganhar um nível de gravidade específico de acordo com as definições observadas, sendo elas nível 1, no qual exige apoio, nível 2 exigindo apoio substancial e o nível 3 exigindo apoio muito substancial, como mostra a tabela 2 do Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5).

Conforme pesquisa, meio a atualização do DSM-5 (2014), pode-se analisar a quantidade de transtornos existentes, desta forma, observa-se que as diferenças sempre existiram cada qual do seu jeito e valorizar é a chave para serem reconhecidas e valorizadas sem preconceito, assim, a inclusão é de forma crucial, a possibilidade na qual todos os alunos, sem qualquer exceção, podem frequentar a escola.

A educação inclusiva é uma realidade que faz parte da rotina das escolas, porém essa educação permanece como um dos maiores desafios do sistema educacional, pois é um processo onde são tomadas medidas para que o aluno possa interagir da melhor maneira mesmo tendo suas dificuldades , portanto , a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 em seu capítulo V, define que o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais a ser oferecido, preferencialmente, pela rede regular de ensino público e ter início na faixa etária de zero a seis anos.

A matrícula dos estudantes com autismo na rede de ensino para o Ensino Fundamental é garantida por lei, porém é preciso incluí-las nas atividades e na aprendizagem escolar. Vale ressaltar que a Lei 12.764 determina em seu artigo 1º, § 2º "*A pessoa com transtorno do espectro*

*autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.”* O parágrafo único do Art.3º estabelece, contudo, que em “casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante” (BRASIL, 2012). O autor Huguenin (2016) diz em seu artigo que se isso é direito, o aluno com autismo deve ter o acompanhante devendo ser financiado pelo governo. Conforme a Declaração de Salamanca:

O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (BRASIL, 1997).

A Declaração de Salamanca documento elaborado em 1994, na Conferência Mundial sobre Educação Especial, na cidade de Salamanca na Espanha, sobre os princípios na área de necessidades especiais educativas especiais mostra que as escolas devem buscar formas para que as crianças obtenham uma educação bem sucedida, incluindo também as crianças que precisam de uma educação diferenciada com o principal objetivo de fornecer as diretrizes básicas para uma nova formulação das reformas políticas no sistema educacional referente ao movimento de inclusão social. Esta declaração possui uma grande importância, pois é considerado um dos principais documentos mundiais para a inclusão social proporcionando a oportunidade de colocação da educação especial dentro da estrutura de educação para todos.

O processo de ensino aprendizagem dos alunos com TEA requer de todos os profissionais que trabalham nesse espaço muita compreensão acerca do tema e sobre os direitos básicos do aluno, pois uma das muitas barreiras que dificultam o desenvolvimento dessas crianças pode estar relacionada à postura do profissional de educação diante desses sujeitos e contextos.

No que se refere à inclusão dos alunos, o fato tem sido um grande desafio para o professor, pois devem realizar métodos de aprendizagem diferenciados ao aluno com TEA no ensino regular. É desafiador para o profissional de educação ter que colocar dois métodos de ensino em prática, porém é indispensável para que haja sucesso no processo de ensino aprendizagem.

Entre as habilidades que auxiliam no processo de estimulação e desenvolvimento do autista é a psicomotricidade. Por se tratar de uma integração das funções motoras e psíquicas a psicomotricidade trabalha a percepção do corpo e do espaço em que está inserido, vale ressaltar que as áreas psicomotoras dependem uma da outra para sua completa funcionalidade, essas áreas são conhecidas por estruturação espaço-temporal, noção do corpo, lateralização, praxia fina e global, tônus e equilíbrio. A psicomotricidade busca fazer a conexão dos aspectos emocionais, cognitivos e motores. Ela tem o objetivo de entender as pessoas de uma forma mais integrada, pois estes aspectos atuam em conjunto o que acaba interferindo tanto na maneira positiva como negativa das relações humanas.

Os psicomotricistas orientam que as atividades relacionadas a psicomotricidade auxiliam ao profissional de educação, pois no trabalho com crianças autistas esta ciência possibilita uma mudança possível dela interagir por meios verbais e não verbais, desenvolvendo sua autonomia

para possíveis realizações de tarefas diárias, como também diminuir o nível de dependência de alguém responsável.

Proporcionar atividades psicomotoras auxiliam no desenvolvimento da consciência corporal, de fato, muitas crianças autistas apresentam dificuldades em tomar posse do seu corpo e de administrá-lo, como também de administrar seus sentimentos e emoções trazendo um impacto sobre a forma que ela se relaciona com as pessoas e sobre seu aprendizado. Assim, para que as atividades psicomotoras atinjam seu objetivo deverá ser realizada de forma confortável para a criança proporcionando a ela noção dos espaços que a cercam.

As limitações psicomotoras quando percebidas devem receber bastante atenção. Muitas crianças autistas não conseguem segurar o lápis adequadamente assim acabam rasgando sua folha enquanto escrevem e outras crianças escrevem tão fraco que não é possível ler o que foi escrito. A característica citada anteriormente mostra um dos sinais psicomotores que a criança pode apresentar, desta forma trabalhar em sala de aula utilizando materiais que ajudam no desenvolvimento motor é muito importante.

O parágrafo único do Art.3º da Lei 12.764 estabelece, contudo, que em “casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante” (BRASIL, 2012).

As ações pedagógicas são voltadas para a inclusão do aluno para conseguir atuar no contexto da sala de aula, sendo desenvolvidas atividades específicas como: memorização, concentração, socialização, entre outras.

A inclusão do indivíduo com alguma deficiência ou necessidade especial na escola é um desafio que é discutido há muito tempo, ainda existem muitas crianças e jovens que são excluídos de alguma maneira do meio escolar.

Nesse sentido, a inclusão do autista no Ensino regular exige muito da escola, do professor e também da família. Incluir o aluno com TEA na escola regular tem sido um desafio a ser enfrentado não só pelo professor.

### 3 CONCLUSÃO

Diante da compreensão obtida por meio desta pesquisa, pode-se analisar que a realização do trabalho docente com os alunos do Transtorno do Espectro Autista é grande desafio, pois o professor deve exercer no âmbito escolar uma adaptação no planejamento de suas aulas para que haja oportunidade de aprendizagem. Evidencia-se que é necessário oferecer uma educação que maximize seu potencial, com vistas a contribuir a efetivação da equidade na escola regular.

A inclusão de todo e qualquer aluno com deficiência ou transtorno, obrigatória por Lei, no ensino regular, acomete de insegurança os profissionais de educação pela busca de um atendimento adequado conforme o educando merece.

Portanto quando se trata do autismo se deve ter em mente que as informações relacionadas ao autismo são de extrema importância, pois é possível ter um melhor engajamento do autismo na escola ou na sociedade. A escola deve facilitar um ambiente para que o autista tenha total liberdade para seu desenvolvimento e seu educador deve estar disposto a procurar novos métodos para motivar o aluno ao seu processo de ensino aprendizagem.



Compreende-se então que a inclusão deve ser potencializada sendo preciso ter compromisso do ensino regular e que as escolas inclusivas assegurem uma sociedade com práticas de respeito e solidariedade.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-IV. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre : ARTMED, 2002.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-V. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre : ARTMED, 2014.

ANTONIO, Rosa Maria Rodriguez. **Entenda como é o autismo e como identificar**. tuasaude. 2018. Disponível em: <https://www.tuasaude.com/autismo-infantil/>. Acesso em: 13 Mai. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Básica**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. **LDB nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Capítulo V da Educação Especial. Art. 58.

EDITORA REALIZE. **A inclusão de crianças com autismo em uma sala de aula de ensino regular de fortaleza**. Disponível em: [http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade\\_1datahora\\_02\\_11\\_2014\\_23\\_44\\_47\\_idinscrito\\_1918\\_ef56fdcd70a61909c4867fb6b3395d.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_02_11_2014_23_44_47_idinscrito_1918_ef56fdcd70a61909c4867fb6b3395d.pdf). Acesso em: 20 set. 2020.

EDUCABRASIL. **Declaração de Salamanca**. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/> . Acesso: 22 de setembro de 2020.

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

HUGUENIN, Jose Augusto Oliveira; ZONZIN, Marlice; "A LEI DA ESPERANÇA", p. 11 -22. In: **Autismo: Vivências e Caminhos**. São Paulo: Blucher, 2016.

KANNER, Leo. **Autistic disturbances of affective contact**. The Nervous Child, New York, n. 2, p. 217-250, 1943.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LIMA, Rossano Cabral. A Construção Histórica do Autismo (1943-1983). **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1,p. 109-123, 2014.

LOPES, Bruna Alves. **Autismo e culpabilização das mães: uma leitura de Leo Kanner e bruno bettelheim**. Florianópolis, 2017. 10p. Disponível em:. Acesso em: 14 Ago. 2020.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília:CORDE, 1997.

NAZARI, Ana Clara Gomes; NAZARI, Juliano; GOMES, Maria Aldair. **Transtorno do espectro autista**: discutindo o seu conceito e métodos de abordagem para o trabalho. 13 p. Disponível em: . Acesso em: 14 Ago. 2020.

NEWS-MEDICAL. **História do autismo**. Disponível em:[https://www.news-medical.net/health/Autism-History-\(Portuguese\)](https://www.news-medical.net/health/Autism-History-(Portuguese)). Acesso em: 13 set. 2020

PORTAL MEC. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA** . Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

TAMANAH, Ana Catarina ; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria . **Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger**. São Paulo, 2017.

## Capítulo 8

# **O IMAGINÁRIO DA EDUCAÇÃO NA DITADURA MILITAR BRASILEIRA**

Camilla Casotti Poisk

José Vinícius Gouveia Torrentes

# 1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa contempla um recorte dos estudos provenientes das atividades orientadas e realizadas durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC 2017-2018), desenvolvido no Centro Universitário Assis Gurgacz – FAG, considerando que a retomada e o aprofundamento dessas reflexões se fazem necessárias em face do preocupante cenário político e educacional atual, uma vez que os problemas existentes são em parte, heranças deixadas pelo regime militar na formação do pensamento coletivo do país.

Declara-se, então, que a pesquisa possuiu caráter bibliográfico e qualitativo, tendo em vista que conforme Gil (2008), foi desenvolvida mediante a realização de uma revisão de materiais já elaborados, disponíveis eletronicamente e em bibliotecas, como artigos científicos, livros e revistas de autores contemporâneos, abarcando a descrição dos dados obtidos, a qual possibilitou a investigação e a apresentação de questões implícitas e subjetivas relacionadas à temática.

No que concerne aos objetivos, estes se constituíram em identificar e analisar criticamente os discursos ideológicos presentes nos livros didáticos “Compêndio de Instrução Moral e Cívica” de Plínio Salgado (1968), e “Organização Social e Política Brasileira” de Delgado de Carvalho (1970), que foram amplamente utilizados nas escolas brasileiras durante o regime militar, a fim do reconhecimento da intencionalidade das disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), bem como dos seus impactos no desenvolvimento global do cidadão.

Para o alcance de tais fins, é necessário compreender, em primeiro lugar, o contexto da Ditadura Militar, que perdurou de 1964 a 1985 e foi instituída por meio de um golpe de Estado.

Em função disso, os opressores precisaram desenvolver artifícios para legitimar suas ações e permanecerem no poder, em prol do “desenvolvimento e segurança” do país. Por conseguinte, esse período histórico foi caracterizado por um cenário político determinado por uma cultura opressiva, na qual o poder e a aprovação social eram obtidos através do uso exacerbado de mecanismos autoritários presentes em todas as esferas da vida (NUNES e REZENDE, 2008; MARTINS, 2014; PAVIANI, 2014).

Neste contexto, Rezende (2013) identificou a presença de dois desafios no processo de consolidação da Ditadura Militar. Um dizia respeito à formação de recursos que confirmassem a validade do movimento, enquanto o segundo desafio se referia aos esforços do governo em dar seguimento, ao longo dos anos, à construção da legitimidade. Assim, 17 atos institucionais foram decretados e diversos recursos governamentais foram dispostos.

Contudo, a área educacional merece um destaque especial, visto que ela foi, diretamente, remodelada e manuseada como instrumento de controle e convencimento social (ZEN, 2008; FERNANDES, 2009; PRIORI *et al.*, 2012).

Paulino e Pereira (2006) seguem complementando que, a partir de 1964, a prática escolar foi severamente controlada pelos militares, que justificaram essa ação e todas as posteriores transformações no âmbito educacional, com discursos que prestigiavam a educação como um caminho eficaz na construção de uma nação com riquezas e força. Logo, a educação passou a ser concebida de forma diferente, com ênfase no tecnicismo, e em consequência, o papel do aluno se reduziu à ação de estudar o que lhe era

repassado, eliminando toda a criticidade presente no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a formação crítica acarretaria revoltas e reivindicações à gestão militar (MIGUEL, CAMPOS e PAULA, 2013).

Por esses motivos, em conformidade com os estudos de Zen (2008), foi introduzida, como substituição das disciplinas de História e Geografia, a disciplina de Estudos Sociais. Somando-se a isso, o governo, para seu favorecimento, explorou o uso das disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e de Organização Social e Política Brasileira (OSPB), responsabilizando-as pela tarefa de garantir uma politização apropriada e conveniente para o regime político em vigor.

Desse modo, importante destacar que a criação da Organização Social e Política Brasileira pelo Conselho Federal de Educação – CFE, em 1962, ocorreu com a explicação de que não existia outra disciplina semelhante na época, e em razão disso, ela se fazia necessária para reforçar a formação cívica dos estudantes (ABREU, 2008).

Por outro lado, segundo Filgueiras e Munakata (2013), a Educação Moral e Cívica, já esteve presente em períodos anteriores, desde o final do Império e início da República do Brasil, passando por várias reorganizações curriculares, e sendo estrategicamente utilizada, em conjunto com a OSPB, na Ditadura Militar.

De acordo com Onghero (2012), é pertinente distinguir que a EMC como prática educativa era responsável pelas festividades cívicas, como por exemplo o desfile de Sete de Setembro, nas quais a escola e a comunidade participavam. Assim, expressava-se o papel da instituição escolar na construção do civismo.

No entanto, conforme Abreu (2008), é indispensável o conhecimento de que as comemorações das datas cívicas não aconteciam carregadas de incentivo à visão crítica sobre os fatos históricos relativos a cada um dos dias.

Ao passo que a EMC enquanto disciplina, em concordância com Onghero (2012), da mesma maneira que a OSPB, era encarregada do estudo acerca do sistema político brasileiro, da simbologia nacional, dos valores familiares e cristãos, e da história de pessoas apreciadas como heróis nacionais que deveriam servir de exemplo aos educandos, entre outros conteúdos presentes nos livros didáticos.

Sendo assim, é este o enfoque específico da presente pesquisa: compreender como os livros didáticos de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira forneceram suporte para o governo militar transformar a Educação em um dos principais instrumentos de controle social.

## 2 DESENVOLVIMENTO

A princípio, é indispensável um estudo acerca da legislação que permitiu a inserção das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira em todas as escolas do país. Sendo assim, cabe destacar que, primeiramente, Castelo Branco, por meio da elaboração do Decreto nº 58.023, de 21 de março de 1966, promulgou a obrigatoriedade da formação cívica, como prática educativa, em todas as escolas brasileiras, sendo que esta deveria se fazer presente em todos os graus de ensino com dedicação especial dos professores. Salienta-se aqui, o art. 2º do referido decreto, o qual descreveu a finalidade da educação cívica:

A educação cívica visa a formar nos educandos e no povo em geral o sentimento de apreço à Pátria, de respeito às instituições, de fortalecimento da família, de obediência à Lei, de fidelidade no trabalho e de integração na comunidade, de tal forma que todos se tornem, em clima de liberdade e responsabilidade, de cooperação e solidariedade humanas, cidadãos sinceros, convictos e fiéis no cumprimento de seus deveres (BRASIL, 1966).

Então, três anos depois, o Brasil passava pelo mais sombrio e cruel período da Ditadura Militar, no qual, inclusive, o AI-5 (Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968) já estava em vigor; e nesse cenário, o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, foi estabelecido (FERNANDES, 2009).

A partir deste documento, a Educação Moral e Cívica, como disciplina e prática educativa, passou a possuir caráter obrigatório nas escolas brasileiras, devendo ser lecionada em todos os graus e modalidades. Ademais, o § 1º do Art. 3º do mesmo decreto, proclamou que o curso curricular de “Organização Social e Política Brasileira” deveria ser ministrado para o grau médio, em conjunto com a Educação Moral e Cívica.

Ademais, constata-se que a obrigatoriedade da inclusão da Educação Moral e Cívica no currículo escolar foi reafirmada no art. 7º da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, tendo em vista que tal lei foi responsável pelo estabelecimento das diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (FILGUEIRAS, 2006).

Desse modo, segundo Martins (2014) e levando em consideração os documentos aqui apresentados, os Pareceres do Conselho Federal de Educação nº 853/71, e o Parecer 94/71 que diz respeito aos “Currículos e Programas de Educação Moral e Cívica”, é possível observar nitidamente a concepção da EMC, primeiramente, como prática educativa, e mais tarde como disciplina escolar, notando também a implantação da OSPB como



disciplina obrigatória e, por conseguinte, a reformulação do currículo escolar e das finalidades do sistema educacional do país.

Indubitavelmente, apenas procedimentos legais seriam insuficientes para uma prática eficaz, ou seja, que trouxesse os resultados desejados pelo governo. Com isso, identificou-se a necessidade de refletir, de imediato, a respeito da produção e publicação de livros didáticos de EMC e OSPB, que além de englobar os objetivos contidos nos documentos promulgados no regime militar e servir de apoio para as atividades dos docentes, foram adotados, sobretudo, como a principal tática de viabilização da propagação dos saberes, validando a obrigatoriedade das duas disciplinas (SANTOS, 2015).

Corroborando a ideia, Filgueiras e Munakata (2013) evidenciam que o livro didático, compondo o material pedagógico, é um objeto da cultura e da educação, bem como uma mercadoria, e dessa maneira apresenta singularidades que não são verificadas em outros tipos de livros veiculados. Assim, é relevante expressar que os livros didáticos são próprios do universo escolar e ao estabelecerem e distribuírem o conhecimento são responsáveis pela transmissão do saber avaliado como essencial para o seguimento da sociedade.

Por conseguinte, Filgueiras (2011) julga essencial examiná-los levando em consideração o contexto de suas produções, uma vez que, os livros didáticos conceituados, usualmente, como um dos principais meios de disseminação dos programas curriculares, devem também ser reconhecidos como potenciais ferramentas de difusão cultural.

Neste contexto, Marcelino (2009) salienta que os livros didáticos durante a Ditadura Militar precisavam, primordialmente, passar por uma avaliação e possuir uma autorização do governo para que pudessem circular. Consequentemente, os professores também não possuíam

autonomia em relação à qual material adotar, e assim, eram obrigados a se sujeitarem apenas às temáticas presentes nos livros, anulando qualquer estimulação ao pensamento crítico.

No que diz respeito, especificamente, aos livros didáticos de Educação Moral e Cívica, Paviani (2014) evidencia que os referidos materiais foram elaborados com a finalidade de doutrinação dos alunos, de acordo com os interesses do governo, e para isto, determinou-se necessária à formação de um sentimento nacional em cada um dos educandos, por intermédio do enaltecimento da pátria e valorização do seu amor por ela.

Isto pode ser observado no livro de Educação Moral e Cívica, de Salgado (1968, p. 40), analisado na presente pesquisa, nos seguintes trechos: “Sempre, em qualquer circunstância, o profissional deve ter em vista servir a Deus, à Pátria e ao Próximo, com exatidão e desvelo”; “É com esse espírito que poderemos dizer: *à Pátria tudo se dá, a ela nada se pede, nem mesmo a compreensão*, ou repetir a frase de Kennedy: ‘não perguntes o que teu País pode fazer por ti, mas sim o que podes fazer pelo teu País’” (p. 116). Por consequência, a felicidade seria alcançada quando: “Esse homem feliz [...] será temente a Deus, amará sua Pátria, cultuará as virtudes familiares, servirá o seu povo, defenderá os direitos humanos e será consciente de seus deveres” (SALGADO, 1968, p. 12).

Ainda, cabe declarar, conforme Paviani (2014), que o civismo era fortemente incentivado com métodos que propiciavam a capacidade de fixação, como o culto aos heróis nacionais, a reprodução repetitiva de cantos e hinos, além da grande utilização de pinturas. Em relação a isto, o livro de EMC, que aqui está sendo ponderado, afirma: “o culto dos heróis engrandece a Pátria, e estimula seus filhos para que também se engrandeçam, imitando aqueles que foram grandes pelos seus feitos” (SALVADO, 1968, p. 86). Ele

também abrange 12 páginas integrais com cantos e hinos, da mesma forma que, os símbolos brasileiros possuem capítulos com relevância especial.

Outro ponto que deve receber atenção e que pode ser analisado como um dos mais significativos, é o fato de que, contraditoriamente, a democracia era um tema de destaque nos livros de Educação Moral e Cívica, e dessa forma, nenhum deles admitia que o país estava passando por uma Ditadura Militar, declarando firmemente que o Brasil vivenciava uma impecável e harmoniosa democracia (FERNANDES, 2009). Isso é explícito na afirmação: “o cidadão é absolutamente livre” (SALGADO, 1968, p. 113), e no seguinte trecho:

Além da fé religiosa, Portugal soube inculcar, na futura Nação independente, uma consciência jurídica e um sentido político de ordem, que não somente nos tem preservado de desordens internas e deturpações da verdadeira democracia, mas também nos valeram, em nossas manifestações nas assembleias internacionais (SALGADO, 1968, p. 70).

É nítido, também, no seguinte fragmento:

Preservar o Brasil das ditaduras, do totalitarismo esmagador das liberdades e da gradativa estatização econômica e cultural, que conduz inevitavelmente à opressão e eclipse total dos Direitos Humanos, é nosso dever, como impositivo da nossa racionalidade e da nossa dignidade (SALGADO, 1968, p. 111).

Essa falsa ideia de democracia era usada, em conformidade com Paviani (2014), para fundamentar as ações governamentais em todas as esferas do país (econômica, política, educacional), devido à necessidade de legalizá-las para a conservação da ordem.

Em relação ao propósito de se preservar a ordem no Brasil, destacam-se os fragmentos da EMC: “em qualquer condição de fortuna ou de trabalho, o homem será feliz, se for capaz de criar dentro de si a paz de consciência. A paz de consciência será conseguida pelo cumprimento dos deveres a que o homem se obriga pela sua racionalidade e seu destino”. [...] “todas as crises

pelas quais atravessa uma Nação têm por origem a irresponsabilidade profissional, a falta do cumprimento de deveres que a todos e a cada um competem o exercício do seu trabalho” (SALGADO, 1968, p. 09; 41).

A partir disso, e em consonância com Marcelino (2009), percebe-se a importância de outro assunto reforçado continuamente nos livros didáticos de EMC: o cumprimento de deveres cívicos e familiares, bem como a obediência às leis. A compreensão dessa temática era imprescindível, pois se transmitia a ideia de que a liberdade, supostamente proporcionada pela “sociedade democrática”, só podia ser garantida a partir do acatamento das obrigações de um cidadão (FILGUEIRAS, 2006).

Desse modo, Onghero (2007, p. 102) enfatiza que se torna visível a concepção de liberdade no regime militar: “uma liberdade para aceitar a dependência e voluntariamente se submeter a ela”, e assim sendo, essa noção, claramente, fazia-se compatível com o autoritarismo do governo.

Além disso, é marcante a presença do discurso religioso católico nos livros didáticos da Educação Moral e Cívica, os quais mencionavam as outras religiões e ensinavam que elas deveriam ser respeitadas, contudo, simultaneamente, definiam o cristianismo como a religião verdadeira (FERNANDES, 2009).

Com essa postura, de acordo com Onghero (2007), as ideias cristãs adquiriam caráter universal ao serem apresentadas, e a religião era considerada a base para a moral, a liberdade, a responsabilidade, e, por conseguinte, permeava todos os assuntos trabalhados na disciplina, visto que a EMC deveria ser orientada mediante a assimilação de uma Religião Natural.

Por essa razão, o Cristianismo está presente em todos os capítulos do livro analisado, e como exemplo, é interessante exibir o discurso: “Em qualquer parte,

procede com caridade cristã e lembra-te sempre de que a civilidade é a arte de se conter e até se contrariar para agradar aos outros” (SALGADO, 1968, p. 47).

Diante do exposto, torna-se notável, conforme Onghero (2012), que por meio do livro didático da EMC, o governo almejava a formação do indivíduo como um “bom aluno”, para que, no futuro, o mesmo se tornasse um “bom cidadão”, o qual é vigorosamente caracterizado na frase do livro de EMC: “Um bom cidadão respeita as leis do seu país, acata as autoridades, cumpre os deveres cívicos que lhe são impostos e se esforça pelo progresso e engrandecimento da Nação” (SALGADO, 1968, p. 112).

Como consequência, o sujeito estaria colaborando com a ordem e segurança, enriquecendo a nação (FILGUEIRAS, 2006). E assim, torna-se simples concluir que o objetivo central da EMC, conforme Filgueiras (2006) e Paviani (2014) era a influência direta no desenvolvimento do caráter de uma geração, visando o patriotismo juntamente com a consolidação de valores morais e espirituais referentes à nacionalidade, em uma tentativa constante de combater os ideais comunistas.

No que concerne, especialmente, aos livros didáticos de Organização Social e Política Brasileira (OSPB), em conformidade com Martins (2014), estes eram caracterizados por uma essência demasiadamente descritiva baseada na racionalidade, favorecendo o processo de legitimação do regime vigente. Soma-se a isso, de acordo com Perucchi (2009), um perfil de explicações guiadas com muita simplicidade, e ao mesmo tempo, com jogos de palavras.

Mediante a utilização dessas estratégias, assim como ocorreu com a Educação Moral e Cívica, Fernandes (2009) evidencia que os livros didáticos da Organização Social e Política Brasileira também disseminavam a clara concepção de que o Brasil se encontrava em uma perfeita democracia. E isto é

logo constatado no prefácio do livro didático de OSPB, de Carvalho (1970), o qual está sendo examinado na presente pesquisa, no seguinte trecho:

Tem, portanto, esta disciplina como finalidade, contribuir para a formação cívica do jovem brasileiro promovendo sua inscrição na vida política e social do País mediante um conhecimento adequado de nossas instituições, de nossa estrutura governamental, dos processos políticos e administrativos que asseguram o pleno funcionamento de um regime democrático (CARVALHO, 1970, p. 11).

O inautêntico pressuposto de democracia se mantém presente ao longo de todo o referido material didático, de modo que, de acordo com Martins (2014), o estudo sobre as instituições, princípios administrativos e estruturais do regime político era concebido como fundamento para um conhecimento distorcido sobre os direitos e deveres de todos os cidadãos brasileiros, objetivando a instauração da obediência.

Este ponto também é nítido no livro de OSPB analisado, uma vez que se transmitia a informação de que todas as leis instituídas estariam respaldadas pela igualdade de tratamento, como é apresentado a seguir:

O preceito geral é o da igualdade de tratamento perante a lei que existe numa democracia em que não há privilégios de nascimento, de nobreza, de fortuna ou de condição, mas apenas desigualdade na escala dos valores e das capacidades. A lei respeita os direitos adquiridos (CARVALHO, 1970, p. 210).

Na sequência, o referido material didático, de Carvalho (1970, p. 210), declara que os quatro direitos essenciais do homem, sendo eles “à vida, à liberdade, à segurança individual e à propriedade”, eram garantidos e plenamente respeitados. Cada direito é, então, descrito, detalhadamente.

Aqui, é interessante explanar acerca do direito à liberdade, que de forma incoerente, é o mais minuciosamente explicado. Desse modo, a partir da afirmação de que “há quatro modalidades de liberdade: a de

pensar, a de falar, a de escrever e a de agir” (CARVALHO, 1970, p. 210), o livro didático de OSPB enfatiza que nenhuma forma de liberdade era limitada ou censurada, incluindo a liberdade de imprensa, que de acordo com o livro, possuía um terreno ainda mais amplo.

Já o trabalho, nos livros didáticos de OSPB, era fundamental e natural no processo de enobrecimento do espírito, visto que era por meio dele que se atingiria a paz e se conquistaria riquezas, contribuindo, conseqüentemente, com o progresso da Pátria. E o conceito de Estado, por sua vez, dizia respeito ao órgão público que possui o propósito de, democraticamente, satisfazer todas as necessidades da sociedade (PERUCCHI, 2009).

Propagava-se, desse modo, em conformidade com Perucchi (2009, p. 73), a ideia de que a sociedade era harmônica e digna, entendida como “sendo estabelecida com uma certa ordem de organização, com suas instituições e normas que precisam ser cumpridas para que os homens não sofram com as coerções sociais”, já que as perturbações não poderiam ocorrer para que a sociedade não adoecesse. Portanto, todos os condicionamentos sociais e históricos eram ignorados.

Diante dos fragmentos retirados do livro de OSPB de Carvalho (1970) e de acordo com a fala de Martins (2014), é possível analisar a disciplina de OSPB como sendo muito mais racional e técnica que a Educação Moral e Cívica, e apesar de seus conteúdos se confundirem, essa particularidade da Organização Social e Política Brasileira foi bastante útil no contexto de repressão da Ditadura Militar.

Por fim, é importante destacar que a OSPB concretizou a tarefa de deturpar os conceitos e elementos da realidade necessários para a compreensão adequada do cenário brasileiro, através da implantação de

um processo de ensino-aprendizagem conduzido pelo civismo e pela ausência de qualquer encorajamento ao desenvolvimento do senso crítico dos alunos (PERUCCHI, 2009; MARTINS, 2014).

Logo, salienta-se que por meio dos livros didáticos de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, os juízos e ambições da classe dominante foram disseminados e naturalizados, no interior das escolas, como se fossem a única forma certa e verdadeira de se entender o mundo. Assim, com o forte incentivo ao civismo e a deturpação de diversos conceitos – principalmente os referentes à democracia e liberdade – estes materiais visaram garantir uma politização apropriada e conveniente para o regime político em vigor.

Dessa maneira, a pesquisa constatou que, com a finalidade de extinguir, cotidianamente através do contexto educacional, qualquer progresso do comunismo e consolidar a Ditadura Militar, a trajetória escolar apontava para uma única direção: a formação de indivíduos que servissem ao governo e ao país, de modo alienado. E sendo assim, a Educação, por intermédio das disciplinas e dos livros didáticos de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), influenciou diretamente o desenvolvimento global, e não apenas escolar, dos estudantes.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face ao exposto, é possível compreender que, em suma, os livros didáticos de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política Brasileira foram e utilizados, de forma estratégica, em benefício à Ditadura



Militar no Brasil, uma vez que, fundamentando-se em discursos ideológicos, englobavam, em seus conteúdos, todos os aspectos da vida em sociedade, considerando que, cada capítulo visava a influência no que corresponde à formação de valores e estabelecimento de repertórios comportamentais favoráveis às questões políticas e econômicas do país.

Sendo assim, comprova-se, de forma clara, que o modelo educacional implantado no Golpe de 64, englobando o tático uso da Educação Moral e Cívica (EMC) e da Organização Social e Política Brasileira (OSPB), assegurou a afirmação de que “o governo militar sobreviveu por 20 anos, numa ditadura escancarada, com uma democracia estrategicamente disfarçada” (MARCELINO, 2009, p. 40).

Desse modo, é notória que a pesquisa realizada possui grande relevância social, uma vez que, analisar e discutir sobre aspectos da Ditadura Militar é evitar o esquecimento de um período repressor, no qual a violência e a coerção eram legitimadas pelo Estado brasileiro, com uso de diversos artifícios, inclusive educacionais.

Por fim, destaca-se que o estudo e o interesse pela política do Brasil, sob um viés crítico e questionador, deveriam ser mais encorajados e presentes nos contextos escolares atuais. Para tanto, deve-se resgatar o reconhecimento de que a prática educativa também é uma prática política, e como tal deve visar, sobretudo, a socialização democrática, que há anos, vem sendo renunciada.

Assim sendo, as escolas precisam aprofundar as suas reflexões sobre as funções da Educação e necessitam, imprescindivelmente, viabilizar espaços de reflexão e de fala sobre questões sociais, ambientais, culturais e políticas, por meio das quais sejam construídos diálogos e debates respeitosos, embasados

por valores éticos, democráticos e justos, a fim da construção do senso de responsabilidade coletiva e social, que atualmente, é tão escasso.

A partir disso, as escolas devem se distanciar e refutar práticas alienantes focalizadas no elitismo e na competitividade que perpetuam preconceitos e desigualdades existentes na sociedade, de modo que o processo de ensino-aprendizagem ambicione a emancipação do sujeito e a transformação social.

## REFERÊNCIAS

ABREU, V. K. de. **A Educação Moral e Cívica**: disciplina escolar e doutrina disciplinar – Minas Gerais (1969-1993). 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 58.023, de 21 de março de 1966**. Dispõe sobre a educação cívica em todo o país e dá outras providências. In: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 mar. 1966. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-58023-21-marco-1966-398553-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 02 set. 2017.

BRASIL. **Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. In: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 set. 1969. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 02 set. 2017.

CARVALHO, Delgado de. **Organização Social e Política Brasileira**. 5.ed. Rio de Janeiro: Distribuidora Record, 1970.

FERNANDES, P. **Educação Moral e Cívica**: a prática e a teoria anticomunista que justificou o regime militar (1964-1985) nas escolas de Criciúma. 2009. Monografia (Especialização em História) – Curso de Pós-Graduação “Lato Sensu”, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2009.

FILGUEIRAS, J. M. **A Educação Moral e Cívica e sua produção didática**: 1969-1993. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. O livro didático de Educação Moral e Cívica na Ditadura de 1964: a construção de uma disciplina. In: **Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, 2011.

FILGUEIRAS, J. M.; MUNAKATA, K. O livro didático de Educação Moral e Cívica de 1º grau na Ditadura Militar de 1964. In: **Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil on-line**, 2013.

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

MARCELINO, M. A. **A Ditadura Militar: e os livros didáticos de História**. 2009. Monografia (Especialização em História). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2009.

MARTINS, M. do C. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na Ditadura Militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, p. 37-50. Jan/Mar, 2014.

MIGUEL, G. R.; CAMPOS, F.; PAULA, M. T. D. de. A disciplina Educação Moral e Cívica nas escolas brasileiras. In: **Anais do XVII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, XIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação e III Encontro de Iniciação à Docência**, 2013, São José dos Campos. São José dos Campos: Universidade do Vale do Paraíba, 2013.

NUNES, N.; REZENDE, M. J. de. O ensino da Educação Moral e Cívica durante a Ditadura Militar. In: **III Simpósio Lutas Sociais na América Latina**, 2008.

ONGHERO, A. L. **Moral e civismo nos currículos das escolas do oeste catarinense: memórias de professores**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

\_\_\_\_\_. Educação Moral e Cívica: disciplina e prática escolar nas memórias de professores do oeste catarinense (1969-1993). **Revista Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, vol. 3, n. 2, p. 131-140. Jun/Dez, 2012.

PAULINO, A. F. B; PEREIRA, W. A Educação no Estado Militar (1964-1985). In: **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, 2006, Uberlândia. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

PAVIANI, B. Educação Moral e Cívica: uma tentativa do regime militar de legitimar o poder (1969 – 1971). In: **Anais do XIV Encontro Regional de História**, 2014, Campo Mourão. Campo Mourão: Universidade Estadual do Paraná, 2014.

PERUCCHI, L. **Saberes Sociológicos nas escolas de nível médio sob a Ditadura Militar: os livros didáticos de OSPB**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

PRIORI, A.; POMARI, L. R.; AMÂNCIO, S. M.; IPÓLITO, V. K. **A Ditadura Militar e a violência contra os movimentos sociais, políticos e culturais**. Maringá: Eduem, 2012. Disponível em SciELO Books: <<http://books.scielo.org/id/k4vrh/pdf/priori-9788576285878-15.pdf>> Acesso em: 10 set. 2017.

REZENDE, M. J. de. **A Ditadura Militar no Brasil**: repressão e pretensão de legitimidade: 1964-1984. Londrina: Eduel, 2013. Disponível em: <[http://www.historia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/sugestao\\_leitura/ditadura.pdf](http://www.historia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/sugestao_leitura/ditadura.pdf)> Acesso em: 09 set. 2017.

SALGADO, P. **Compêndio de Instrução Moral e Cívica**. 4.ed. São Paulo: FTD, 1968.

SANTOS, M. R. dos. **Signos de um ideal**: livros escolares de Educação Moral e Cívica em Florianópolis na década de 1970. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

ZEN, L. F. G. **Estado e democracia a partir dos livros didáticos de Educação Moral e Cívica e OSPB na década de 1970**. 2008. Monografia de Conclusão de Curso – Programa de Pós-graduação em História da Educação Brasileira, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2008.

# Capítulo 9

## **PEDAGOGIA HOSPITALAR**

Joana Gabrielly da Silva Moura **Guardiano**  
Jean Carlos **Coelho**

# 1 INTRODUÇÃO

A Pedagogia, com o passar do tempo, tem ampliado seu campo de atuação, isso ocorre porque o processo de ensino-aprendizagem não acontece apenas em ambientes escolares, mas também em espaços não formais. Este trabalho de pesquisa tem seu foco na Pedagogia nos espaços hospitalares, nos quais a criança internada, por diversas vezes, é atendida visando somente a sua enfermidade, fazendo com que seu tratamento seja unilateral e, não leva em consideração sua vida social, afetiva e psicológica. Desse modo, o pedagogo é inserido nesse espaço com o intuito de trabalhar com o sujeito de forma integral, sempre estimulando sua aprendizagem, auxiliando a criança/adolescente hospitalizada em sua adaptação e recuperação.

Neste sentido, a legislação brasileira já reconheceu, por meio de leis, a necessidade e importância da atuação do pedagogo nos hospitais, como o artigo 13 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205, que afirma que toda criança e adolescente têm direito ao acesso à saúde e a uma educação de qualidade.

Dessa forma, por meio desta pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, propõe-se ao leitor uma análise sobre a Pedagogia Hospitalar, bem como, a atuação e importância do pedagogo nesse espaço. Esta análise consiste em responder a quatro questões. Inicialmente, é necessário destacar as legislações e normativas referentes à Pedagogia Hospitalar. Em seguida, é importante conhecer a vivência escolar que alunos/pacientes adquirem ao estudar, interagir e brincar no ambiente hospitalar. Após, destaca-se a importância de evidenciar os aspectos proeminentes da atuação do pedagogo. Por último, deseja-se evidenciar os efeitos positivos que a

Pedagogia Hospitalar pode proporcionar para o aprendizado lúdico e pedagógico do aluno/paciente.

## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E LEGAL DA PEDAGOGIA HOSPITALAR

#### 2.1.1 Histórico da Pedagogia Hospitalar

Segundo Esteves (2008), a Pedagogia Hospitalar aplicada nos hospitais como Classe Hospitalar, teve seu início em Paris, no ano de 1935, por Henri Sellie, quando o mesmo inaugurou a primeira escola que tinha como público-alvo as crianças que necessitavam de uma educação especial. Porém, esse não foi o principal marco para essa área, uma vez que a Segunda Guerra Mundial é considerada a consolidação das práticas pedagógicas dentro dos hospitais, tendo em vista que um grande número de crianças e jovens, que sofreram em decorrência da guerra, necessitavam de atendimentos prolongados, deixando-os impossibilitados de frequentarem as escolas. A partir deste momento, os profissionais da área da saúde chegaram à conclusão de que as práticas educativas ajudariam na recuperação daquelas pessoas, além disso, foi constatado que a falta dessa prática poderia acarretar em danos futuros, fazendo com que houvesse a busca de um meio de inserir a escola no âmbito hospitalar.

Neste sentido, de acordo com Oliveira (2013), em 1939 em Suresnes - Paris, foi fundado o CNEFEI – Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptada, que visava a formação de professores capacitados para trabalhar em institutos especiais e em hospitais e, também surgiu o primeiro

cargo de professor hospitalar em consonância com o Ministério da Educação na França. Esse instituto continua ativo até os dias atuais e, ainda forma professores para a atuação nos hospitais tendo desde sua fundação, mais de mil professores formados. Além disso, em meados da década de 40 foi criada a Associação Animation, Loisirs à L'Hôpital (Animação, Lazer no Hospital) e nos anos 80 foi fundada a Associação para a melhoria das condições de hospitalização das crianças (APACHE), a qual agrupa inúmeras entidades no país, em prol dos direitos educacionais da criança e do adolescente internados, contando com mais de três mil professores.

Oliveira (2013) ainda ressalta que, na década de 80, a Espanha se encontrava preocupada com a falta de uma assistência pedagógica no meio hospitalar, uma vez que a ausência desse profissional ocasiona, na criança, danos tanto sociais quanto cognitivos. A referida autora, ainda salienta a importância da não suspensão do direito que a criança tem ao acesso à educação, mesmo se aquela não puder estar inserida no espaço escolar tradicional, dessa forma, o artigo 29 da Lei nº 13/1982, afirma que:

Todos os hospitais tanto infantis quanto de reabilitação, e também aqueles que tiveram serviços pediátricos permanentes, da administração do Estado, dos órgãos Autônomos dela dependentes, da segurança social, das comunidades autônomas e das corporações locais, assim como os hospitais particulares que regularmente ocupem, no mínimo, a metade de suas camas com doentes cuja instância e atendimento médico dependam de recursos públicos, terão que contar com uma seção pedagógica para prevenir e evitar a marginalização do processo educacional dos alunos em idade escolar internados nesses hospitais (OLIVEIRA, 2013, p.3).

Segundo Mota (2000), Portugal também teve uma grande preocupação com a Pedagogia Hospitalar, cuja Carta da Criança Hospitalizada do ano de 2000, aprovada pelo Parlamento Europeu em 1986, discorre que o ambiente



hospitalar deve oferecer um meio correspondente às necessidades físicas, afetivas e educacionais das crianças. Essa carta também salienta a importância de muitas questões sociais, educacionais e físico-emotivas, que deverão ser trabalhadas atendendo às especificidades dos mesmos, com o intuito de desenvolver o indivíduo como um todo, respeitando sua possibilidade.

### 2.1.2 Histórico da Pedagogia Hospitalar no Brasil

A Pedagogia Hospitalar nos hospitais do Brasil, de acordo com Fonseca (1999), tem seu início na década de 50, com a primeira Classe Hospitalar inserida no Hospital Bom Jesus no Rio de Janeiro, criado pela professora Lecy Rittmeyer, que cursava Assistência Social, tendo como principal objetivo que as crianças/adolescentes hospitalizadas pudessem continuar seus estudos mesmo estando internados. Entretanto, a existência dessas classes Hospitalares só foi reconhecida oficialmente pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1994, por meio de Políticas Públicas de Educação Especial. Além disso, é importante frisar que embora o MEC, em seus documentos utilize o termo Classe Hospitalar, nos Encontros de Classes Hospitalares no Brasil, é defendido o uso do termo Escola Hospitalar.

Com o trabalho escolar, em ambientes hospitalares, apresentando resultados satisfatórios em sua avaliação, de acordo com Tavares (2015), em 1960, ainda no Rio de Janeiro, o Hospital Barata Ribeiro, também adotou as práticas educativas para as crianças hospitalizadas, contando com uma profissional especialista na área. Nesse mesmo ano, os dois referidos Hospitais, entraram com o pedido na Secretaria de Educação, acerca do reconhecimento e a normatização da Pedagogia Hospitalar. Entretanto, foi

apenas depois de quatro décadas que isso ocorreu, efetivando a Pedagogia Hospitalar como uma modalidade educativa, na qual foi criado um documento que contava com estratégias e orientações para que fossem alcançados tais fins pedagógicos nas Classes Hospitalares. Atualmente, os hospitais que contam com as Classes Hospitalares vêm aumentando, porém, esse número ainda não é suficiente o bastante, fazendo com que nem todos os estados ofereçam esse atendimento para as crianças/adolescente hospitalizadas. Os estados que mais possuem o serviço de Classe Hospitalar na atualidade são: o Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná.

### 2.1.3 Aspectos legais da educação hospitalar no Brasil

Os elementos mais importantes e fundamentais existentes na vida em sociedade, que têm como principal objetivo o desenvolvimento do mundo como um todo, é a educação e a saúde, dessa forma, há muitas leis que discorrem sobre os direitos e deveres dos indivíduos. Na legislação brasileira, a maior lei que rege o nosso país é a Constituição Federal de 1988, que em seu Capítulo III - da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, artigo 205 afirma que: “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Dessa forma, fica claro, que a educação deve ser oferecida a todos, independentemente das condições e dos meios em que o indivíduo se encontre.

Neste contexto, o artigo 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96 discorre que é dever do poder público a criação de formas e

alternativas que possibilitem o acesso a diferentes espaços de ensino, com o intuito de garantir a aprendizagem, independente da escolarização anterior, fazendo com que a classe hospitalar fosse reconhecida como uma modalidade de ensino, ou seja, é direito das crianças/adolescentes hospitalizados o acesso à aprendizagem (BRASIL, 1996).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, também fala sobre a importância da classe hospitalar, onde por meio de sua Resolução nº 41, de outubro de 1995, foi criado o Estatuto das Crianças e dos Adolescentes Hospitalizados referendado pela Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) e pelo Conselho Nacional da Criança e do Adolescente (CONANDA), visando a garantia do direito e da qualidade de atendimento hospitalar prestado à criança e adolescente hospitalizados.

**Tabela: Direitos previstos no Estatuto**

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 existem 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 de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do curriculum escolar, durante sua permanência hospitalar.

FONTE: Adaptada pelos autores (2020).

Embora esse documento já tenha alguns anos de vigência, esses direitos às crianças/adolescentes hospitalizados ainda são desconhecidos pela maior parte da sociedade. Essa falta de informação causa aos pacientes e a seus familiares sofrimentos e condições inadequadas.

O Parecer CNE/CNB nº 17/2001 que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, enfatiza que o atendimento educacional especializado também pode ocorrer em ambientes não escolares, porém, nesses casos, a frequência dos alunos é feita por meio de relatórios realizados pelos professores que atendem esses pacientes (BRASIL, 2001). Ainda, afirma que esses atendimentos podem ocorrer na classe hospitalar, que é o serviço destinado a promover, por meio de atendimentos especializados, a educação de pacientes impossibilitados de frequentar as escolas, por causa de algum tratamento ou doença. Esse atendimento também pode ocorrer em um ambiente domiciliar que é o serviço disponibilizado a pacientes/alunos que também se encontram em tratamentos de saúde, que requerem a permanência prolongada em seu domicílio.

Corroborando a ideia, Assis (2009) salienta que o paciente, que se encontra internado no hospital, está situado em um ambiente estranho, sem ter os familiares, amigos e conhecidos, fazendo com que os mesmos se sintam fragilizados e até mesmo culpados por conta de suas doenças. Dessa forma, além de tratar a enfermidade, faz-se necessário inserir uma atitude de humanização nesse meio. A respeito disso, a Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005 dispõe sobre a obrigatoriedade de brinquedotecas nos hospitais que oferecem atendimento pediátrico em regime de internação. Essa lei é importante, pois a brinquedoteca ajuda na recuperação e em uma qualidade de vida melhor, além disso é possível afirmar que os brinquedos e brinquedotecas, quando inseridos de uma forma apropriada nesse ambiente, podem favorecer para o desenvolvimento infantil e amenizar o trauma psicológico.

Ainda vale ressaltar que, os alunos que se encontram internados, devem ter acesso e meios que possam possibilitar a continuidade de seus estudos, até que estejam prontos para retornarem a suas atividades normais, fora daquele ambiente. Por esse motivo as leis surgem como um meio de garantir os direitos dos cidadãos e, ao se tratar dos alunos hospitalizados, garantem uma educação de qualidade e acima de tudo humana, que respeita o tempo e as condições de cada aluno.

## 2.2 PEDAGOGIA HOSPITALAR

### 2.2.1 A Pedagogia Hospitalar

De acordo com Fontes (2005), a Pedagogia Hospitalar visa ao atendimento educacional no âmbito hospitalar, trazendo uma valorização e garantia dos direitos básicos e essenciais de uma criança que se encontra em estado de

enfermidade. É por meio da Pedagogia Hospitalar que o hospital se torna um espaço educativo, ofertando práticas pedagógicas de acompanhamento à criança/adolescente internado, visando à garantia da continuidade do processo de ensino/aprendizagem.

Dessa forma, de acordo com Matos e Mugiatti (2006):

[...] Pedagogia Hospitalar, aquele ramo da Pedagogia, cujo objeto de estudo, investigação e dedicação é a situação do estudante hospitalizado, a fim de que continue progredindo na aprendizagem cultural, formativa e, muito especialmente, quanto ao modo de enfrentar a sua enfermidade, com vistas ao autocuidado e à prevenção de outras possíveis alterações na sua saúde (MATOS e MUGIATTI, 2006, *apud* SIMANCAS e LORENTE, 2006, p. 79).

Os autores ainda ressaltam que a Pedagogia Hospitalar é a integração entre educação e saúde, surgindo como uma escuta pedagógica às crianças e adolescentes hospitalizados, com o intuito de proporcionar uma vivência mais agradável, uma vez que no contexto hospitalar, os médicos e profissionais que atuam nessa área, em sua grande maioria, buscam se manter distantes dos pacientes, não levando em consideração a totalidade humana que deve ser desenvolvida por meio de um atendimento humanizado, superando a impessoalidade pregada nesse ambiente.

Dessa forma, essa desumanização é muito mais grave quando o paciente em questão é uma criança, que se encontra em uma fase primordial do desenvolvimento humano, necessitando de um atendimento acolhedor que amenize e minimize sua dor e sofrimento, bem como a de seus familiares, auxiliando à criança a passar por esse momento de uma forma mais fácil, além de garantir a continuidade de seu estudo.

Diante disso, Matos e Mugiatti (2006, p. 47) ainda destacam que a Pedagogia no ambiente hospitalar “é um suporte psico-sócio-pedagógico dos mais importantes, porque não isola o escolar na condição pura de doente,

mas, sim, o mantém integrado em suas atividades da escola e da família e o apoia pedagogicamente na sua condição de doente”.

Ainda cabe enfatizar, de acordo com os mesmos autores que, nos hospitais são utilizados diversos meios para proporcionar uma educação efetiva e de qualidade ao paciente e, uma forma de proporcionar essa educação é por meio de práticas educativas ou pedagógicas que se encontram acompanhadas pelo lúdico e por brincadeiras, uma vez que as mesmas auxiliam as crianças/adolescentes na recuperação de sua saúde, pois o brincar no hospital é uma forma de garantir que o indivíduo hospitalizado tenha seu direito respeitado e garantido, tendo em vista que se encontra num espaço adverso ao que o mesmo estava acostumado a viver, fazendo com que tenha uma parte de sua vida interrompida, como a escolarização, as amizades, o lar, seus brinquedos, entre outros. Isso fará com que a criança continue a se desenvolver totalmente e possa concluir as etapas da vida, inclusive o ensino regular sem ter prejuízos.

### 2.2.2 O professor no hospital

Segundo Fonseca (2008), o professor da escola hospitalar é acima de tudo um mediador entre a criança e o ambiente hospitalar. Diante disso, Matos e Mugiatti (2006) afirmam que a hospitalização escolarizada é constituída de um espaço diferente, no qual as condições de ensino-aprendizagem não são iguais à rotina escolar, fazendo com que neste ambiente seja necessária uma visão mais ampla do profissional atuante, sendo necessárias práticas pedagógicas diferentes das tradicionais. A Pedagogia Hospitalar deve provocar no docente a vontade de inovar, fazendo com que o mesmo

entrelace a educação com a saúde. Para tanto, o pedagogo não deve ter como foco principal o resgate da escolaridade, mas sim o atendimento da criança/adolescente que precisa desse atendimento.

Diante do exposto, Fonseca (2008) salienta que o profissional dessa área, além de possuir os conhecimentos necessários e específicos da área da Educação, também deve ter noção sobre as técnicas terapêuticas que estão inseridas no dia a dia da enfermagem e, também sobre as doenças e problemas que seus alunos possuem, sobretudo na escola hospitalar, é também função do professor desenvolver estratégias que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem contextualizando com o desenvolvimento e as experiências de seus alunos/pacientes.

O autor ainda afirma que, o profissional dessa área deve possuir habilidades embasadas nas necessidades e especificidades de seus alunos/paciente, abrangendo uma perspectiva integradora prática e que promova o aperfeiçoamento humano, além disso, o mesmo deve exercer atividades em sistemas integrados, priorizando as relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares.

Fonseca (2008) destaca também que o profissional que trabalha nesse meio hospitalar deve ter também uma abordagem progressista, com uma visão clara da realidade hospitalar e da realidade do hospitalizado, uma vez que o mesmo tem como principal objetivo transformar a realidade desses pacientes. Contudo, tal área não está voltada somente para a humanização do aluno hospitalizado, mas também deve desenvolver trabalhos pedagógicos numa proposta de educação humanizada.

Assim sendo, também cabe ao pedagogo ajudar a criança/paciente a compreender o processo de internação pelo qual está passando,



buscando meios educativos que o ajudem a compreender esse momento tão difícil, reinserindo o paciente no meio educacional, de forma que se possa suprir a falta cognitiva que o mesmo poderia apresentar por sua doença (FONSECA, 2008).

### 2.2.3 Projetos pedagógicos

Em relação às práticas pedagógicas realizadas no meio hospitalar, será apresentado acerca dos projetos realizados nesse espaço, partindo da ordem de anterioridade.

- **Projeto Mirim de Hospitalização Escolarizada**

Segundo Matos e Mugiatti (2006), o Projeto Mirim de Hospitalização Escolarizada, teve seu início em 1989, sendo criado por uma equipe técnica, visando à necessidade de se realizar medidas promissórias quando um aluno precisasse ficar muito tempo hospitalizado. Sendo assim, o primeiro passo para esse projeto é representado pela verificação de interesse da criança hospitalizada e de seus familiares em participar. Posteriormente, por meio do serviço social, o pedagogo ou até mesmo o professor irá realizar o primeiro contato com a escola que aquele paciente frequentava, em especial com a sua professora, para que seja organizado um processo de acompanhamento de ensino-aprendizagem que aquele aluno tem que obter. Essa etapa é de grande importância, uma vez que é considerada a ponte entre o hospital e a escola, além de favorecer o crescimento das atividades e propostas didático-pedagógicas.

A partir desse momento, segundo Matos e Mugiatti (2006), é iniciado o processo pedagógico contando com a pedagoga, professora e até mesmo com os estagiários, ocorrendo de forma individualizada ou por meio da classe hospitalar, integrando a escola de origem. Nessa etapa é importante respeitar e focar nas particularidades de cada indivíduo, em especial ao estado clínico do aluno, informado pelo médico até onde aquele pode ir, juntamente com suas limitações por conta de sua doença. Dessa forma, esse projeto tem mostrado a importância da flexibilização em relação às situações dos pacientes, lembrando que cada caso é um caso, cada criança é uma criança, devendo respeitar o tempo e o limite de cada hospitalizado.

- **Projeto Sala de Espera**

Matos e Mugiatti (2006), discorrem que o Projeto sala de espera foi criado em 1993 tendo como objetivo a criação de um meio lúdico que envolvesse a criança/adolescente, que está aguardando para o atendimento médico na sala de espera. Nesse ambiente, a criança passa medo, impaciência, tensão e muitos outros sentimentos negativos, fazendo com que o ato de esperar seja torturante, dificultando posteriormente o atendimento médico, uma vez que a criança se encontra nervosa e inacessível.

Segundo os autores, foi a partir desse momento que se teve a ideia de realizar um trabalho pedagógico lúdico, que tivesse como intuito envolver as crianças/adolescentes na sala de espera, fazendo com que o clima de tensão fosse dissipado. O primeiro passo para esse projeto foi o da mudança no espaço físico da sala de espera e do consultório do hospital, descaracterizando a imagem hospitalar tradicional, buscando um ambiente alegre e descontraído.

Posteriormente a sala de espera deu espaço a um lugar apropriado para as crianças e adolescentes, contando com mesas, cadeiras e um mural interativo, além de ter atividades com fantoches, jogos, livros, fantasias e muitos outros meios de cativar os pacientes.

O resultado da sala de espera adaptada para as crianças/adolescentes colaborou para que entrassem no consultório, mais descontraídos, alegres e felizes, facilitando o trabalho médico e trazendo conforto à criança e seus acompanhantes.

### • Projeto Literatura Infantil

O Projeto Literatura Infantil criado em 1994, teve seu início por conta da necessidade de superar os problemas da criança/adolescente hospitalizado cativo ao leito. Dessa forma, esse projeto se constitui em leituras em voz alta para o paciente internado, bem como a caracterização dos personagens.

Segundo Matos e Mugiatti (2006), esse trabalho de Literatura Infantil, tem como intuito diminuir a apatia, o choro e, atitudes depressivas por meio de estímulos à criança/adolescente, buscando desenvolver o potencial criativo e imaginário, distraindo o paciente e ajudando-o a passar por esse momento difícil de uma forma mais descontraída. Além disso, também é feito empréstimo de livros que são separados de acordo com a faixa etária e interesse de cada hospitalizado.

## • Projeto Inclusão Digital

A inclusão digital, de acordo com Matos e Mugiatti (2006), consiste em ajudar a criança/adolescente hospitalizado no processo de escolarização, utilizando as novas tecnologias de informação e comunicação. Dessa forma, disponibilizar o acesso à internet tem se estendido há muitas realidades hospitalares desde 1992, usando de parcerias como a CDI, que promove a inclusão digital juntamente com a educação para a cidadania.

Esses Projetos de desenvolvimento contam com doação de computadores, impressoras, internet, notebook entre outros, para atender aos pacientes que não podem ir para os laboratórios de informática. Assim, os alunos participam de uma forma ativa, respeitando as suas condições clínicas e amenizando os problemas causados pela sua internação. Além disso, esse projeto cria um ambiente positivo e cheio de estímulo, tanto recreativo quanto social e cultural.

Dessa forma, a inclusão digital no meio hospitalar torna o ambiente mais próximo da realidade do educando, possibilitando troca de informações e interação e possibilita novos conhecimentos.

Além desses projetos citados, existem muitos outros, desenvolvidos nesse meio, com o intuito de ajudar esses pacientes a se sentirem melhores e, aproximá-los de sua antiga realidade.

### 2.2.4 O trabalho lúdico nos Hospitais

Segundo Oliveira (2016), os hospitais estão mais focados e priorizam as patologias, assim os momentos com a brincadeira, que contribuem de forma

significativa para o desenvolvimento da criança, acabam, muitas vezes, sendo deixados de lado. Porém, as crianças precisam brincar, uma vez que quando brincam estão exercendo apenas sua função de criança e proporcionam vivências e experiências ricas para o seu desenvolvimento. Os profissionais que não são capazes de compreender a importância do brincar e o quanto ele pode proporcionar e contribuir para o desenvolvimento da criança possui uma lacuna em sua formação.

Neste sentido, Oliveira (2016) afirma que dentro de um hospital, também há como intuto trabalhar em como a criança está lidando com a sua doença, assim a intervenção lúdica acaba se tornando uma ferramenta fundamental a ser utilizada visando o desenvolvimento saudável desses pacientes, uma vez que, quando se está jogando, relaxa-se e se liberta de algumas amarras, tabus e também das convenções sociais. Ao se tratar da criança enferma, o brincar proporciona condições de compreender a situação em que a mesma está inserida e o ambiente a sua volta.

O autor ainda destaca que uma forma de se trabalhar o lúdico nos hospitais é por meio da brinquedoteca. A brinquedoteca deve ser um lugar no qual a criança seja livre para se movimentar, podendo se desenvolver e criar inovações. Para que isso ocorra, a mesma deve ser organizada de forma a facilitar a sua manutenção, tendo cada canto estruturado e que seja convidativo para que a criança brinque. A disponibilidade dos brinquedos e jogos, ajuda a criança a perceber que ela tem acesso a tudo, fazendo com que a organização da brinquedoteca facilite a encontrar os brinquedos, além de ajudar em uma melhor visualização de tudo que está disponível no espaço.

Além disso, o canto do bebê é onde podem ficar expostos os brinquedos relacionados às atividades que podem estimular os sentidos auditivos e visuais, onde pode ser encontrado chocalhos, livros de plástico, caixas musicais, móveis, caixa para encaixe de peça, entre outros. O bebê deve receber estímulo, sendo muito saudável e importante para o seu desenvolvimento, ele poder brincar acompanhado por um adulto, que também vai lhe dar atenção e carinho, além de mostrar as diversas possibilidades de se brincar com os brinquedos disponíveis (OLIVEIRA, 2016).

Já em relação ao canto dos jogos, Oliveira (2016) afirma que o mesmo deve ter disponíveis todos os tipos de jogos para todas as faixas etárias, tendo jogos que podem desenvolver o raciocínio tanto lógico quanto linguístico, além de favorecer na coordenação motora, na memória, na atenção e no reflexo. Também é importante que próximo a esses jogos haja cadeiras e mesas, fazendo com que a criança se sinta à vontade para sentar e realizar o que cada jogo propõe. Mas antes de deixar esses jogos à disposição das crianças, os mesmos devem ser analisados, pois muitas vezes são destinados para determinada faixa etária, mas ao serem analisados se chega à conclusão de que não se encaixam, e muitas vezes não são adequados para aquela idade.

Há também o canto do faz de conta, que é um espaço que tem como objetivo fazer com que a criança use a imaginação, devendo contar com figurinos para caracterização de personagens, bem como, papéis, painéis e outros apetrechos. Nesse ambiente, a presença do adulto deve ser cautelosa, uma vez que a criança pode querer apenas que o mesmo assista como também pode querer que participe e dê seus palpites e ideias.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia Hospitalar ainda é uma área recente no campo da Pedagogia e exige do pedagogo muito mais que apenas a escolarização, ela requer um profissional reflexivo, com novas práxis educativas, que vise ao atendimento de cada criança/adolescente de uma forma diferente, buscando atender e respeitar cada particularidade, tempo, doença e disponibilidade dos pacientes, desenvolvendo um atendimento educacional lúdico, que permita a continuidade da escolarização, tornando a permanência do aluno no hospital mais leve e próximo de sua antiga realidade.

Desta forma, por meio das pesquisas realizadas para a elaboração do presente estudo, é possível perceber a importância e os benefícios que o pedagogo proporciona para o indivíduo hospitalizado, contribuindo para sua melhora, tanto clínica, quanto emocional, proporcionando momentos de descontração e alegria, além de auxiliar o enfermo a dar continuidade em seu processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que não perca o ano letivo por conta da doença.

Diante do exposto, é notória a importância do pedagogo no meio hospitalar, porém, infelizmente, esse ainda é um campo pouco ocupado pelos mesmos, uma vez que os cursos de Pedagogia, mesmo com toda a evolução que sofreu no decorrer dos tempos, ainda tem como tema central a formação dos pedagogos em espaços escolares, sendo mais um desafio a ser enfrentado para os profissionais que buscam se inserir nessa área.

Nesse sentido, estudar acerca da Pedagogia Hospitalar é de extrema importância, principalmente em nossas condições atuais, em que, cada vez

mais, enfrenta-se doenças, que podem nos deixar hospitalizados por um grande período de tempo, fazendo-se necessária a atuação de uma maior quantidade desses profissionais no ambiente hospitalar.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, W. **Classe hospitalar**: um olhar pedagógico singular. p. 1-182. São Paulo: Porte, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 05 de outubro de 1988. Disponível em: [www.mec.gov.br/legis/default.shtm](http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm). Acesso em: 30 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB no 17/2001**. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20/12: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: [s.e.]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em: 04 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995**. Dispõe sobre os direitos da criança e do adolescente hospitalizados. Brasília: Imprensa Oficial, 1995.

ESTEVES, R. C. **Pedagogia Hospitalar**: um breve histórico. 2008. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educacao-saude/classes-hospitalares/WEBARTIGOS/pedagogia%20hospitalar....pdf> Acesso em: 30 ago. 2020.

FONSECA, E. S. D. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. 2. ed. p. 1-103. São Paulo: Memnon, 2008.

FONSECA, V. **Educação espacial**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONTES, Rejane de Sousa. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. **Rev. Bras. Educ.**, ago. 2005, nº 29, p.119-138. ISSN 1413-2478.

MATOS, E. L. M; MUGIATTI, M. M. T. D. F. **Pedagogia hospitalar**: A humanização integrando educação e saúde. 7. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2006.

MOTA, C.H. Princípio 7. In: SANTOS, L; JORGE, A; ANTUNES, I. **Carta da Criança Hospitalizada**: Comentários. p. 59-60. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança, 2000.

OLIVEIRA, Tyara Carvalho de. **Um breve histórico sobre as classes hospitalares no Brasil e no mundo**. In: XI Congresso em Educação - EDUCERE. - SME de Duque de Caxias/RJ. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/ANAI2013/pdf/9052\\_5537.pdf](http://educere.bruc.com.br/ANAI2013/pdf/9052_5537.pdf). Acesso em: 30 ago. 2020.



OLIVEIRA, Rita. **A criança o hospital e o Lúdico**. 1. ed. São Paulo: Casa de Joan7, 2016.

SEESP – Secretária de Educação Especial. **Programa e Ações**. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/programas-e-acoes>.  
Acesso em: 01. out. 2020.

TAVARES, B. F. **A pedagogia no espaço hospitalar**: Contribuições pedagógicas a um ambiente de renovação e aprendizagem. 2015. 60f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – USJ, São José. Disponível em: <<http://usj.edu.br/wpcontent/uploads/2015>.

# Capítulo 10

## **PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PIBID: INTERFACE COM A LICENCIATURA DE PEDAGOGIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO ASSIS GURGACZ - FAG**

Eliane Xavier de Araújo

Rosimeri Paly

Ione Maria Plazza Hilgert

# 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos tivemos várias alterações, no que se refere a regulamentação da formação inicial do professor, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), ficou instituído que, para ministrar aulas na educação básica, o docente deveria ter o curso superior (BRASIL, 1996).

Neste contexto, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério, o curso de Pedagogia forma especialistas em Educação, que poderiam atuar como diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares.

A formação docente da melhor qualidade (RIOS, 2000) é uma das pautas na luta dos educadores do país, pois apesar dos progressos, teóricos afirmam que é relevante que a formação docente deve atender às necessidades reais da escola.

Porém no campo de formação (inicial e universitária) e, atuação docente, essa em condições cada vez mais difícil devido a algumas questões relacionadas a falta de estrutura e recursos nas instituições, cargas horárias e jornada de trabalho excessivas, baixa remuneração, salas superlotadas, dentre outras.

Nesse cenário e com intuito de concretizar o que está previsto na legislação, atender as necessidades das instituições, através de uma formação continuada de professores o Ministério de Educação (MEC), delegou à CAPES a indução de ações voltadas à formação de professores por meio de políticas públicas que defendam uma educação pública de qualidade para todos e todas, dentre as quais podemos destacar o PIBID, objeto da nossa pesquisa.

O objetivo primordial do PIBID é aproximar os alunos de licenciaturas da Educação Superior à realidade das escolas da rede pública, as quais

possuem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) inferior à média nacional, visando tanto a melhoria do ensino das instituições escolares envolvidas quanto o aperfeiçoamento da formação acadêmica dos estudantes participantes (BRASIL, 2018).

Estando diretamente conectado com a realidade das escolas públicas, o PIBID além de contribuir na formação dos futuros pedagogos/docentes, certamente também contribui com a atuação das professoras regentes da instituição campo (as que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental), especialmente no que se refere aos novos conhecimentos, encaminhamentos metodológicos produzidos nas universidades e, com os quais, por meio do programa, as professoras regentes (re)significam suas práticas, proporcionando aos discentes uma aprendizagem significativa e crítica.

Consequentemente, para os sujeitos em formação e, que acabam de ingressar na escola, tem a possibilidade de ir conhecendo e significando esse espaço vivo, dinâmico e heterogêneo, bem como concebendo à docência enquanto um contínuo movimento de formação e reinvenção de si.

Diante o exposto, o interesse pelo tema desta pesquisa surgiu a partir de um conjunto de fatores, mostrar aos acadêmicos iniciantes a importância desse programa o quanto contribui em nossas escolhas como futuras docentes.

Dito isso, a presente pesquisa tem como objetivo identificar e analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no processo de formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, organizou-se da seguinte forma: introdução, onde destacou-se os objetivos do estudo e nossas indagações. Na sequência dois capítulos onde se destacou aspectos do referencial teórico que embasa este estudo, discorrendo sobre formação docente e políticas públicas/PIBID. Logo

após, um terceiro capítulo um relato da nossa experiência enquanto bolsistas e por fim as considerações finais, onde se retoma as indagações iniciais dialogando com os autores.

## 2 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: ALGUMAS CONCEPÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O PIBID “tem como finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento de formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010).

O programa é uma ação de Política Nacional de Formação de Professor do Ministério da Educação (MEC) por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ele concede bolsas a alunos que estão cursando licenciatura participantes de projetos de iniciação á docências desenvolvidos por instituições de educação superior com as redes de ensino.

O ingresso no programa é realizado mediante edital específico da Capes, de acordo com o qual as instituições de ensino superior, no nosso caso o Centro Universitário Assis Gurgacz, devem apresentar um único projeto institucional que contemple um ou mais subprojetos definidos pela área de conhecimento do curso de licenciatura. Tais projetos devem ser desenvolvidos por grupos de licenciandos, sob supervisão de professores da

educação básica e orientação de professores das Instituições, e atender diferentes características e dimensões da iniciação à docência, tais como:

- estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares;
- desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica;
- planejamento e execução de atividades formativas;
- participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola;
- análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e, também, das diretrizes e dos currículos educacionais da educação básica;
- leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos;
- cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes e sobre a mediação didática dos conteúdos;
- desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e de instrumentos educacionais que incluam o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos; elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa e destes com a comunidade;
- sistematização e registro das atividades desenvolvidas; e desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares (CAPES, 2013).

Para garantir que os resultados educacionais almejados sejam alcançados, o programa concede modalidades de bolsas: coordenação institucional, coordenação de área de gestão de processos educacionais, coordenação de área, supervisão e iniciação à docência. As bolsas de coordenação institucional e de coordenação de área de gestão de projetos educacionais são destinadas a docentes mestres ou doutores pertencentes ao quadro permanente da IES e que estejam em efetivo exercício da docência nos cursos de licenciatura. O coordenador institucional responde pela coordenação geral do PIBID perante as escolas, a IES, as secretarias de educação e a Capes. A ele cabe, entre outras tarefas, o acompanhamento das atividades previstas no projeto, a inclusão e exclusão dos bolsistas nos sistemas informatizados da Capes, a organização documental do projeto, a aplicação e a prestação de conta dos recursos recebidos. A função do coordenador de área de gestão de projetos educacionais é apoiar o coordenador institucional e ser corresponsável pelo desenvolvimento do projeto, especialmente, na articulação institucional das unidades acadêmicas e dos colegiados envolvidos, na organização de reuniões periódicas com a equipe do programa e na participação das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela Capes (CAPES, 2013).

O coordenador de área é um docente do quadro permanente da IES, graduado ou pós-graduado na área do subprojeto, e que está em efetivo exercício no ministério de aulas no curso de licenciatura do qual o subprojeto faz parte (CAPES, 2013). Nossa coordenadora de área foi a professora mestre Ione Piazza Hilgert, a qual coube, garantir, acompanhar e registrar o planejamento, a organização e a execução das atividades previstas no subprojeto. Também foi de sua responsabilidade orientar e acompanhar a

atuação dos bolsistas de iniciação à docência, atuando conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas; garantir a capacitação dos professores supervisores nas normas e nos procedimentos do programa. Além de realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do projeto em desenvolvimento em sua área específica e proporcionar situações para inserção dos acadêmicos no ambiente escolar (CAPES, 2013).

A nós acadêmicos matriculados nos cursos de licenciatura/Pedagogia, aprovados em processo seletivo realizado pelo PIBID da IES, foi concedida bolsa de iniciação à docência para participar das atividades no ambiente escolar definidas pelo projeto. Tal participação foi orientada por um professor da educação básica, a quem foi concedido uma bolsa de supervisão e o qual deve possuir licenciatura na área do subprojeto e experiência mínima de dois anos no magistério dessa etapa de ensino, além de estar ministrando aulas numa instituição parceira ao programa. A ele compete planejar as ações juntamente com bolsistas, professores das escolas e coordenadores de área e mobilizar os acadêmicos bolsistas para uma participação qualificada nas ações didáticas. Ele também deve manter a comunidade escolar informada sobre a sua atuação e as práticas desenvolvidas pelo PIBID no contexto escolar, elaborar relatórios de acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos bolsistas, participar das atividades e dos eventos promovidos no âmbito da universidade, tornando-se o elo entre a escola e a IES (CAPES, 2013).

Observa-se, que apesar de não se determinar com um estágio o PIBID, caminha nos mesmos espaços institucionais em que se adota a atuação dos estagiários e, seus objetivos vão ao encontro das concepções dos teóricos Tardif (2014) e Nóvoa (2009), que comungam com a ideia de que os licenciados precisam estar em contato com a profissão, numa articulação



onde a teoria estudada nos espaços universitários são analisadas na prática pedagógica, proporcionando experiências, gerando a construção de saberes necessários para a profissão de docente.

Neste contexto, Tardif (2014) coloca que, participar do ambiente escolar durante o processo de formação auxilia, o desenvolvimento no futuro professor de saberes necessários para o seu exercício docente. Acrescenta ainda que, os saberes da formação profissional, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada e, de certa forma, os saberes estão muito ligados às ações do PIBID, resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores e/ou futuros professores, sendo produzidos pela vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com os alunos e colegas da profissão.

Nesse sentido, “incorporam-se a experiências individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e se saber ser” (TARDIF, 2014, p. 39). O autor defende, ainda, que o processo de formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos coletivos da escola.

Nessa perspectiva, o PIBID se destaca pelo seu caráter inovador ao possibilitar ações concretas no estabelecimento de diálogos entre as instituições formadoras e escolas de Educação Básica, encontros entre licenciandos, professores formadores, professores supervisores, enfim possibilita uma análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente.

Tardif (2014, p. 52) corrobora essa concepção, ressaltando que:

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa subjetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta aos seus problemas. O relacionamento dos jovens professores com os professores mais experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência. Em tais situações, os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. Nesse sentido, o docente é não apenas um prático mas também um formador.

A troca entre os pares e a busca por soluções nos conflitos pedagógicos presentes no cotidiano escolar faz com que, pibidianos e professores partilham seus saberes uns com os outros por meio do material didático, dos exemplos, de modos de fazer, nas conversas, nos modos de organizar a sala de aula, nas trocas de informações e de experiências. Tais situações fazem compreender que os saberes dos professores é um processo que vai se construindo e se consolidando ao longo de uma carreira profissional.

Pode-se dizer que “o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática” (TARDIF, 2014, p. 14).

### 3 BREVE HISTÓRICO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID/CAPES) NO CENTRO UNIVERSITÁRIO ASSIS GURGACZ

O PIBID foi instituído na formação de professores da educação básica brasileira por meio da Portaria Normativa MEC nº 38, de 12 de dezembro de 2007, a qual dá origem ao Edital MEC/Capes/FNDE nº 1/2007, de 13 de dezembro de 2007 – primeiro edital do PIBID – que convocou as IES interessadas a apresentarem proposta de projetos institucionais de iniciação à docência. Nesse edital, foram contempladas apenas instituições federais de ensino superior e centros federais de educação tecnológica cujos cursos de licenciatura apresentavam avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação Superior (Sinaes), além de convênios firmados ou acordos de cooperação com as redes de educação básica dos municípios, dos estados ou do Distrito Federal para o desenvolvimento do programa.

Com o passar dos anos, novos editais foram lançados pela Capes, visando à ampliação do programa, expandido às instituições de ensino superior, públicas e privadas, com e sem fins lucrativos, para iniciação à docência que objetivassem o aperfeiçoamento da formação inicial de professores por meio da inserção de estudantes de licenciatura em escolas públicas de educação.

O mesmo foi implantado no Centro Universitário Assis Gurgacz – FAG, no segundo semestre do ano de 2018. Constituiu-se uma comissão institucional, que participou da organização e realização do processo de seleção de

bolsistas, das escolas, e das orientação para a atuação dos acadêmicos selecionados e professores supervisores.

Os licenciandos foram selecionados para o programa foram se reunindo e conhecendo um pouco mais sobre o projeto e cronogramas que seriam desenvolvidos durante o período de 18 meses. Primeiramente os professores orientadores da Instituição Centro Universitário Assis Gurgacz encaminharam textos e leituras que deveriam ser feitas e apresentadas durante os encontros que foram realizados na própria instituição.



Encontros na IES

Na sequência recebemos um cronograma das primeiras visitas técnicas, definido grupos para a realização das atividades na escola Municipal para caracterização e apresentação dos professores responsável pelo programa PIBID.

A escola conta com uma boa estrutura física, a Diretora que recebeu os pibidianos relatou sobre a história da instituição de ensino, rotina, as atividades praticadas na escola, os horários de funcionamento, número de funcionários e alunos que existe na instituição, depois de conhecermos os professores, diretora e coordenadora podemos

conhecer de perto a estrutura física e participar do horário de intervalo das crianças, para poder interagir junto a elas.

No mesmo dia, nos reunimos para discutir sobre os grupos a serem formados e a datas que cada pibidiano poderia estar presente para o acompanhamento em sala de aula junto com o professor regente da sala.

Os professores estão sempre presentes, demonstram interesse contribui muito para o projeto que iniciou em 2018, as atividades realizadas na escola é auxiliar a regente da turma e principalmente o aluno que se encontra com alguma dificuldade em se apropriar do conteúdo que está sendo transmitido em sala de aula.

Neste contexto, nossa imersão no ambiente escolar, proporcionada pelo PIBID, foi de suma importância, pois além de sermos bem recepcionados e encontrar apoio no corpo docente, resultou também em diversas análises e reflexões em relação a dialética teoria e prática. Vale destacar que o aspecto de experiência, da relação profissional, do trabalho em equipe, na resolução colaborativa de problemas do cotidiano escolar são fatores que fizeram toda diferença em nossa formação.

## 4 O VALOR DA EXPERIÊNCIA: RELATOS

Inicia-se nossa Prática Docente a partir da experiência junto ao Programa Institucional de Iniciação à Docência, PIBID Pedagogia/FAG, que se iniciou agosto de 2018 logo percebemos o quanto o Programa contribuiria com a nossa formação acadêmica.

Antes de conhecer a escola campo, de fazer o Projeto e o planejamento das ações que seriam desenvolvidas na instituição, foram necessárias algumas

leituras teóricas prévias acerca do planejamento, rotina escolar, aquisição do conhecimento etc. Além disso, realizou-se grupos de estudos (aos sábados), debates, seminários, tempo em que surgem muitas interrogações e que de certa forma promoveu uma maior reflexão quanto ao diálogo de saberes, entre a professora coordenadora do projeto, acadêmicos do Centro Universitário (bolsista) e professores da Educação básica (escola campo), momento valioso de problematizar e arquitetar o que seria feito.

No decorrer deste relato procuraremos demonstrar um registro sistematizado do que foi aprendido, do que se viveu, do que se superou, do que foi pensado e planejado, deste período como bolsista do PIBID, bem como as constatações, não carregadas de certezas, mas que direcionaram e, tornam-se relevantes para ações no espaço escolar, como o planejamento e as orientações. Pois a dinâmica do Projeto possibilitou que a nossa prática fosse pensada, questionada e transformada a cada emergência na escola, trazendo assim, novos olhares, novos desafios.

## 5 VISITA NA ESCOLA CAMPO

A escola Campo, localiza-se na Rua Filosofia 325 Bairro Universitário, e atende aproximadamente quinhentos e quarenta e oito (548) matrículas dos dois turnos, com idades a partir de quatro (4) anos. O quadro de professores é composto por aproximadamente sessenta (60) pedagogos concursados e um estagiário contratados pela prefeitura, que participam as professoras nos trabalhos em sala, no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais ou auxiliando em atividades docentes.

Fomos recebidos pela coordenação da escola e pelos professores preceptores, tivemos uma breve reunião, o reconhecimento institucional e na sequência uma fala da direção explicando a dinâmica e regras de funcionamento e a organização da instituição. Também comentou sobre alguns aspectos do Projeto Curricular, que inclui diversas programações culturais.

Além do conhecimento acerca dos aspectos físicos e burocráticos, esta visita na escola campo, nos possibilitou o primeiro contato com a equipe pedagógica da instituição os professores, coordenadores e professores preceptores do PIBID, que destacaram a organização de uma proposta pedagógica qualificada e voltada às necessidades das classes populares e do processo de inclusão.

Essa primeira interação foi de suma relevância, tendo em vista que, ter-se-ia encontros periódicos para conhecer a escola, as salas de aula, as crianças, os professores regentes, trazendo materiais, tirando dúvidas, troca de experiências, entregas de projetos e planejamentos das ações que seriam desenvolvidas, nas turmas do ensino fundamental (anos iniciais) por nós bolsistas.

Nesse sentido, Brandão (p.21,22 -1981) destaca que: “educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado”, é no diálogo com os colegas mais experientes que se aprende a profissão.

Nessa ocasião, apresentou-se o programa, seus objetivos e a parceria com a equipe da escola para a realização das ações pedagógicas. Fizemos com os professores supervisores o cronograma dos grupos e suas respectivas datas de interação na escola.

## 6 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS: O ESPAÇO DA SALA DE AULA

O PIBID, seria para nós a primeira experiência, onde se passou quatro horas por dia, duas/três vezes por semana, durante um ano e oito meses, em sala de aula do ensino fundamental (anos iniciais), de uma escola municipal de Cascavel/Pr. Estar-se-ia como referência para os alunos, a “professora”. Isso, ao mesmo tempo que nos encantava, nos desafiava e nos angustiava. Era uma mistura de momentos felizes e desafiadores, momentos de aprender a lidar com o novo, com questões relacionadas a disciplina, dinamismo, conteúdos, cobranças, projetos, etc.

Foi especificamente no mês de novembro de 2018 que se iniciou na escola Municipal L. V. como pibidianos, para realizarmos atividades que incluíam: observação de aula, participação em reuniões, pré conselhos, conselhos de classes, monitoria e reforço, além de auxílio aos supervisores na resolução de exercícios e na explicação dos conceitos para alunos de inclusão, participação e desenvolvimento de projetos. Contribuímos também com os projetos de eventos organizados pela equipe pedagógica da escola no decorrer do ano, dentre eles: festa Junina, Halloween e a Festyday (noite de apresentações culturais dos alunos).

Estes projetos nos oportunizaram um conhecimento diferenciado, troca de experiências e de estratégias de trabalho entre nos bolsistas toda equipe da escola, e a comunidade escolar.

Nóvoa (2006), destaca que o melhor lugar para a formação de professores, é a escola, lugar onde ocorre a diversificação das práticas, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e



científico que passam pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modelos de trabalho pedagógico.

Ao iniciarmos a prática nos sentimos inseguras, nova experiência e olhar aquela turma de seres humanos tão pequenos, aos quais se teria muito o que ensinar e com quem se iria aprender. Os dias foram passando e entendendo o modo de ser de cada criança e como cada uma aprende fomos nos tranquilizando. Em alguns momentos a professora titular saía da sala, acredito que com o passar do tempo foi confiando em nosso trabalho. A partir disso, começou-se a percepção de como era ser verdadeiras professoras das turmas, mais leves e mais criativas.

Logo, pode-se dizer que as atividades/projetos desenvolvidas no PIBID /Pedagogia , nos possibilitou conhecer, na ação, a realidade escolar e, com base na reflexão na ação, desenvolver conhecimento de casos e adquirir um repertório de experiências didáticas e pedagógicas que orientarão a nossa futura atuação profissional, apresentando, dessa forma, indícios das novas aprendizagens.

Percebe-se que, o fato de estarmos inseridos no ambiente escolar aumentou nossa motivação e de certa forma o interesse pela docência, reforçando a concepção de Nóvoa (2009) de que a formação de professores é fortalecida com o trabalho na escola e a vivência de casos concretos.

E no contato direto com a escola, fomos percebendo a importância de um planejamento bem estruturado, coerente com a faixa etária e as características do público frequentadores da instituição, na medida em que é necessário que o trabalhado leve em consideração o que os alunos já sabem e o que ainda precisam aprender, que desenvolvam uma certa autonomia na realização das atividades.

## 7 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS: PROJETO JOGOS

Com um projeto diferenciado, bem estruturado e com objetivos definidos para trabalhar a aquisição da leitura e escrita e o desenvolvimento do raciocínio lógico, confeccionou-se diversificados jogos, os quais, tinham como objetivo o desenvolvimento das habilidades lógicas.

Além de contribuir para o aprendizado, os jogos usados como apoio pedagógico, oferecem aos educandos um posicionamento crítico, reflexivo e proporcionam uma maneira leve e divertida de aprender.

Mendonça (2001), declara que o processo de:

Ensinar e aprender pode e deve ser uma experiência feliz. Curiosamente quase nunca se cita a felicidade dentro dos objetivos educativos, mas é bastante evidente que só poderemos falar de um trabalho docente bem feito quando todos alcançarmos um grau de felicidade satisfatório. (MENDONÇA, 2001, p. 14).

Neste contexto, salienta-se a importância de fazermos o trabalho com jogos no espaço escolar, pois de forma lúdica, leve e prazerosa podemos contar com a participação ativa dos alunos e alcançar os objetivos propostos.

Fomos desenvolvendo o projeto durante todo o ano letivo. Construimos os jogos no Centro Universitário Assis Gurgacz/FAG, com recursos diversos, após estarem prontos foram levados para o espaço da escola na data combinada.

Montou-se os materiais na quadra esportiva da escola e as turmas foram levadas pelos professores da turma uma por uma para participarem das atividades durante um período de 60 minutos. Fizemos rodízios dos jogos dando assim a oportunidade de todos participarem e vivenciarem a experiência da autodescoberta e a integração.

O resultado foi muito significativo, houve grande interesse e participação das crianças em aprender, em ganhar e se socializar umas com as outras trocando ideias e usando suas habilidades. Observou-se também o desinteresse inicial de alguns alunos e ao longo da oficina fomos percebendo que não sabiam como jogar, desenvolvemos um trabalho individual, começaram a se interessar e a participar.

Vale ressaltar que os jogos que escolhemos para o projeto, atuaram como apoio pedagógico no processo de construção de conceitos e no desenvolvimento das habilidades cognitivas de leitura e escrita.



## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID, programa de incentivo e valorização do magistério, possibilita aos acadêmicos dos cursos de licenciatura condição de bolsistas vivenciar situações que promovam a aquisição de novas aprendizagens metodológicas no início de sua graduação, estreitando os laços entre a teoria e a prática, entre a universidade e as escolas, possibilitando ações integradas de ensino, pesquisa e extensão e uma imersão desde o início do curso de licenciatura na prática docente.

Nesse sentido, é possível afirmar que, a nossa participação enquanto bolsista, nas atividades do programa, no planejando de atividades, na organização de material didático, na confecção dos jogos e, vivenciando as realidades escolares, debatendo e refletindo sobre a prática vivenciada – nos possibilitou nova compreensão acerca dos elementos do processo de ensinar e aprender.

Além de adquirirmos conhecimento prático da regência por meio da ação e da reflexão, de partilhar experiências com colegas e demais personagens da instituição escola, fomos nos conhecendo e se apropriando de possibilidades para as intervenções práticas no ambiente escolar; fomos suprindo nossas dificuldades, nos engajando na comunidade escolar e professoral e, finalmente, criando nossa identidade docente.

Com relação ao trabalho realizado com os jogos podemos afirmar que este se revelou como um excelente apoio pedagógico no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que, o mesmo proporcionou a descontração dos grupos, possibilitou aos alunos liberdade de interação para fazerem perguntas e tirarem dúvidas.

Vale ressaltar, que ao participarem de momentos com jogos, os alunos deixam de ser ouvintes passivos e se tornando mais criteriosos para o desenvolvimento do pensamento matemático. Entretanto, os jogos devem ser utilizados com critérios pedagógicos para alcançar avanços nas práticas educativas, cabendo ao professor criar um momento adequado para a prática desta atividade.

Acredita-se que o conhecimento e a experiência citados nesse trabalho são construídos através das ações no projeto e reconstruídos permanentemente fora dele, pois os resultados deste relato apontam que a aproximação do Centro Universitário com o ambiente escolar – um dos objetivos do PIBID – pode fortalecer os saberes necessários para o futuro desempenho profissional desses bolsistas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do censo escolar da educação básica 2001*.

\_\_\_\_\_. Capes. *Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Brasília: Capes, 2013.

\_\_\_\_\_. Fundação Capes. (2015). *Editais e seleções*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>>.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Primeiros Passos).

DEBALD, B. S.; ROVARIS, D. Nóvoa: *O professor, sua formação e a práxis*. *Pleiade*, v. 1, n. 2, p. 111-118, 2007. Disponível em <http://www.uniamerica.br/site/revista/index.php/pleiade/article/view/64/55>>.

MENDONÇA, Erasto Fortes – Educação e Sociedade Numa Perspectiva Sociológica. Volume 3, In: Módulo I. – **Curso PIE** –Pedagogia Para Professores em Exercício no Início de Escolarização. Brasília, UnB, 2001.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992

\_\_\_\_\_. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 2009.

PIMENTA, S. G. (Org.). **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente: formação de professores – identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-32.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, 2000. Disponível em: <[http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13\\_05\\_MAURICE\\_TARDIF.pdf](http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf)>.

# Capítulo 11

## **LÍNGUA E LINGUAGENS:** O ENSINO DE LÍNGUA ESPAÑHOLA (NO ENSINO MÉDIO) POR MEIO DE MÚSICAS, IMAGENS E TEXTOS LITERÁRIOS

Paulo Cesar Fachin

# 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, o ensino de língua espanhola ainda solicita várias reflexões por parte dos docentes que atuam no ensino médio. Ademais de muita leitura e preparação no que diz respeito aos procedimentos metodológicos utilizados, é indispensável que os professores tenham compreensão dos objetivos e das finalidades deste nível de ensino, ou seja, conhecimentos que ultrapassem a ideia de apenas preparação para os vestibulares e ENEM. Assim, este trabalho busca discutir questões que se relacionam à formação de alunos críticos e conscientes sobre usos da língua espanhola como língua estrangeira (ou língua adicional) diante da diversidade e pluralidade linguística e cultural que o idioma envolve. Para este estudo, utilizar-se-á a LDB nº 9.394/1996, PCNEM (2000), OCEM (2006), BNCC (2017) entre outros documentos que tratam do ensino de língua estrangeira, bem como a promulgação da lei nº 11.161/2005, a qual insere a língua espanhola no currículo do ensino médio. Partindo destes materiais disponíveis, tem-se como objetivo principal, mostrar as possibilidades e os aspectos positivos relacionados aos usos, em sala de aula, de temas musicais, de imagens e de fragmentos de textos literários para o ensino de língua espanhola. Além dos documentos mencionados, far-se-á usos dos fundamentos teóricos de Bakhtin (2003), Carneiro (2015), Couto (2016) e Souza (2016) para ilustrar e apoiar nossa pesquisa sobre o ensino de língua espanhola no ensino médio.

Escrever sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola como língua adicional – LA/língua estrangeira – LE em sala de aula e no contexto brasileiro não é tarefa fácil, principalmente, no ensino médio, pois este nível de ensino tem objetivos, entre muitos outros, de



preparação do aluno para os estudos universitários, porém de possível discussão e reflexões sobre esta temática, pois, ao fazer uma análise sobre as possibilidades de uma língua estrangeira no contexto escolar, deve-se considerar o uso linguagem que este processo pode fazer uso ampliando as possibilidades para a aquisição de conhecimentos colocados à disposição do aprendiz. Para Bakhtin (2003, p. 261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”.

Neste sentido, abrimos aqui várias questões que exigem reflexão: os objetivos e a função social do ensino médio considerando alguns documentos norteadores deste/para este nível de ensino, tais como: LDB nº 9.394/1996, PCNEM (2000), OCEM (2006), BNCC (2017) e o ensino de língua estrangeira, bem como a promulgação da lei nº 11.161/2005, a qual insere a língua espanhola no currículo do ensino médio; a utilização de imagens, de fragmentos de textos literários, de aspectos culturais e de temas musicais para o ensino de língua espanhola no ensino médio. Pensar sobre a utilização de metodologias inovadoras de aprendizagem não seria menos relevante aqui, ao falarmos e discutirmos um pouco sobre as possibilidades de orientação da aprendizagem de língua espanhola neste nível de ensino, considerando ENEM, vestibulares e a formação de um aluno/sujeito com posicionamento crítico sobre as várias possibilidades de usos e a pluralidade/variedade que a língua espanhola ou língua castelhana envolve/possui.

## 2 O ENSINO MÉDIO E A LÍNGUA ESPANHOLA

O ensino médio tem função social, finalidades e objetivos que merecem destaque no cenário nacional. Considerado a antessala para os estudos universitários, este nível de ensino pode ser profissionalizante ou “apenas” preparar os indivíduos para os vestibulares e ENEM, tendo duração de 3 anos ou mais.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 citada e comentada por Carneiro (2015), o ensino médio na condição de etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá as seguintes finalidades:

- I- A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II- Preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade nas novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores;
- III- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV- A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (CARNEIRO, 2015, p. 420).

Partindo do entendimento e significado da escolarização média, é fato que o tema central aqui é a finalização/conclusão de uma formação, ou seja, a etapa final da educação básica, preparando o indivíduo para a vida, ultrapassando o viés profissionalizante e a preparação do aluno para o ingresso no ensino superior.

As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000) – Linguagens, Códigos e

suas Tecnologias nos explicam que esta compreensão de ensino médio busca preparar o sujeito para a vida em processo de interação social, qualificando-o para o exercício da cidadania e deixando-o preparado e capacitado para o aprendizado permanente, considerando o mundo do trabalho ou a continuidade de seus estudos em nível superior.

Relacionando estas reflexões com o que aponta a Resolução CNE/CEB 2, de 30 de janeiro de 2012, Carneiro (2015) pontua enfoques definidores do ensino médio, trazendo o art. 5º do referido documento constatando que:

Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

I- Formação integral do estudante;

II- Trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;

III- Educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;

IV- Sustentabilidade ambiental como meta universal;

V- Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos no processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VI- Integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;

VII- Reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

VIII- Integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (CARNEIRO, 2015, p. 422).

A própria Resolução faz referência à língua espanhola no ensino médio, trazendo no art.10 e colocando que, “em decorrência de legislação específica, são obrigatórios: I- Língua Espanhola, de oferta obrigatório pelas unidades escolares, embora facultativa para o estudante - lei nº 11.161/2005” [...]. (Resolução CNE/CEB 2<sup>2</sup>, de 30 de janeiro de 2012). Este artigo se conecta ao

---

<sup>2</sup> Disponível em: <[http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/res\\_ceb\\_2\\_30012012.pdf](http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/res_ceb_2_30012012.pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2021.

anterior, ao tratar dos temas relacionados ao ensino de línguas estrangeiras no ensino médio, ou seja, o art. 9 define que:

Art. 9 - A legislação nacional determina componentes obrigatórios que devem ser tratados em uma ou mais das áreas de conhecimento para compor o currículo: I - São definidos pela LDB: [...] f) Uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (Resolução CNE/CEB 2<sup>3</sup>, de 30 de janeiro de 2012).

Pode-se compreender que há relevante preocupação desta Resolução, algo que se destaca ao tratar do ensino de língua(s) estrangeira(s), seja pelo ENEM, pelos vestibulares, para o mundo do trabalho ou para a vida do sujeito em formação e concludente da educação básica, havendo ampliação do currículo que se liga a nossa contemporaneidade, em que a globalização está presente e o mercado de trabalho de um indivíduo é o mundo, desconstruindo a ideia de fronteira, divisas e fragmentação.

Neste sentido, discutindo sobre a relevância e o destaque do conhecimento de mais de um idioma e a internacionalização, Carneiro (2015) explica:

III- A inclusão, no currículo do Ensino Médio, de duas línguas estrangeiras é uma abertura de valor indiscutível.

Com a globalização da economia e a planetarização das relações internacionais, a tendência é que cada um se torne, cada vez mais, cidadão do mundo. E, para tanto, faz-se impositivo falar mais de um idioma. De fato, “as línguas estrangeiras modernas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de sentir, de agir e de conceber a realidade”. O cidadão se multiplica à que tem oportunidade de se aproximar de outras culturas, falando, quando possível, o correspondente idioma. (CARNEIRO, 2015, p. 437).

---

<sup>3</sup> Disponível em: <[http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/res\\_ceb\\_2\\_30012012.pdf](http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/res_ceb_2_30012012.pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2021.

Porém, na contramão de todos estes documentos considerados, de certo modo, progressistas e inovadores, trazendo avanços e novas possibilidades, tem-se a BNCC (2017) que, infelizmente, não faz previsão do ensino de língua espanhola como unidade curricular obrigatória neste nível de ensino. Nas páginas 484 e 485, a Base Nacional Comum Curricular (2017) informa sobre a proposta de ensino de língua inglesa, idioma que não se considera menos importante, sendo algo que se quer deixar esclarecido aqui, mas nossa compreensão é a pluralidade no ensino e na aprendizagem de línguas, ou seja, as mais variadas línguas estrangeiras ocupando seus lugares nos currículos e nos contextos escolares em suas comunidades e, seguindo a proposta de inúmeros vestibulares e ENEM, os idiomas espanhol/castelhano e inglês, ocupando o mesmo lugar de destaque no ensino médio e nos espaços escolares. Ao contrário deste entendimento, a BNCC (2017, p. 476) coloca que “[...] IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino. (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º)<sup>4</sup>”, colocando, assim, o espanhol sem um lugar central no currículo escolar.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <[http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622)>. Acesso em: 05 mar. 2021.

### 3 DIDÁTICA DA LÍNGUA ESPANHOLA: PROPOSTAS DE TRABALHO NO CONTEXTO ESCOLAR

Ao falar sobre o ensino e a aprendizagem de língua espanhola como língua estrangeira (ou língua adicional) é indispensável destacar o papel do professor, bem como o papel do aluno em/durante este processo, pois ambos têm destaque para esta proposta, isto é, o docente no papel de facilitador da aprendizagem, de orientador e mediador, enquanto que o aprendiz deverá ocupar o centro de tudo, procurando atuar com autonomia, construindo conhecimentos e compreendendo os momentos, as situações de fala e usos da língua espanhola/língua castelhana. Tal autonomia, relacionada aos usos da língua, pode ser adquirida/desenvolvida em sala de aula, no momento em que o professor, além de todos os materiais didáticos tradicionais, faça uso de temas musicais, fragmentos de filmes, clipes, elementos/aspectos da cultura de língua espanhola, fragmentos de textos literários e não literários, como por exemplo, textos/provas de vestibulares e do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Afinal, uma das funções deste nível de ensino é contribuir para que ao aluno ingresse no ensino superior e, a imensa maioria dos exames, solicita conhecimentos de língua espanhola.

Com relação ao uso da música para o ensino de língua espanhola, a professora Ana Cristina Borges Fiuza *et. al.* (2010) explicam que ela (a música) é um excelente meio de trabalho disponível em diversas plataformas e que pode ser explorada durante as nossas aulas. A música é um texto curto que apresenta uma história também curta, ademais de fazer

uso de linguagem de fácil compreensão e, por meio de temas musicais, é possível encaminhar diversas propostas e trabalhos, explorando, além do contexto e mensagem que o texto traz, a biografia do autor, estilo da linguagem, questões relacionadas à cultura, gramática, léxico e enunciados, ou seja, uma poderosa possibilidade aliada do professor na hora de orientar a construção de conhecimentos.

Por meio da música, além de trabalhar a compreensão auditiva e, ao cantar, desenvolver a pronúncia, é possível abordar elementos da cultura de língua espanhola a partir dos mais variados ritmos, trazendo características de determinadas comunidades linguísticas, as quais usam a língua de uma ou de outra forma. Assim, não se pode esquecer que a língua e a cultura caminham de mãos dadas. Aprofundando nosso entendimento sobre os aspectos culturais, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná: Língua Estrangeira Moderna (2008) nos esclarecem que,

Conhecer novas culturas implica constatar que uma cultura não é necessariamente melhor nem pior que outra, mas sim diferente. [...] Destaca-se que nenhuma língua é neutra, e as línguas podem representar diversas culturas e maneiras de viver; inclusive, podem passar a ser um espaço de comunicação intercultural, por serem usadas em diversas comunidades, muitas vezes até por falantes que não as têm como língua materna. (SEED/PR, 2008, p. 65 e 66).

Ao trazer para a sala de aula o elemento musical, conseqüentemente, o docente estará mostrando, ao aluno, a diversidade/pluralidade existente em uma mesma língua, sendo possível encaminhamentos que envolvam os mais variados ritmos, tais como: *el tango, el rock en español, la ranchera, la cumbia, el flamenco, la cachaca, el vallenato, el reggaeton, el candombe, la bachata, la salsa*, entre muitos outros mais.

Ao trabalhar com a música *Tusa* (2019) de Karol G e Nicki Minaj, por exemplo, é possível abordar americanismos como o próprio nome da canção, além da expressão *dizque*, ou seja, o emprego de léxicos do espanhol da Colômbia, além do ritmo e um trabalho interdisciplinar com o professor de língua inglesa, pois é muito comum em nossa contemporaneidade, que os artistas musicais misturem espanhol e inglês em seus temas musicais, como é o caso de *Tusa*, a qual é possível escutar em várias rádios da Espanha, Argentina, Paraguai, Colômbia, México, entre outras.

Bakhtin (2003) nos explica sobre os usos de determinados enunciados e emprego da língua comentando que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados [...]. (BAKHTIN, 2003, p. 261 e 262). (grifos do autor).

Outro exemplo relacionado ao emprego do léxico, enunciados e usos da língua que se pode trazer aqui, neste trabalho, é o tema *Me gusta* (2020) de Shakira e Anuel AA, também muito escutado por meio de emissoras de rádio dos países já mencionados. Da mesma forma e iniciando pelo nome da canção, um trabalho com o verbo *gustar*, conteúdo de destaque e relevância que deve ser abordado nas aulas de língua espanhola, pois a “conjugação” e usos no cotidiano deste verbo, por exemplo, difere muito da língua portuguesa. Ademais do conteúdo gramatical que poderá ser abordado por



meio deste tema musical permitindo que o aluno utilize este verbo de forma adequada, o ritmo *reggaeton* presente como elemento artístico e cultural poderá ser muito explorado, refletindo sobre identidade e cultura, isto é, quem são os sujeitos falantes da língua espanhola e sobre qual espanhol, efetivamente, está-se fazendo referência, valorizando o destaque da diversidade cultural e pluralidade linguística e identitárias nas aulas de ELE.

Considerando o trabalho com os aspectos culturais e a diversidade que a língua espanhola encerra em si, Couto (2016) nos apresenta alguns apontamentos ao questionar e comentar que:

Para o caso da Língua Espanhola, há alguns pontos que são peculiares e extremamente significativos quando consideramos o ensino dessa LE e seus aspectos culturais. Trata-se de um idioma falado em 21 países, dos quais um está no continente africano, outro no continente europeu e os demais no continente americano. Vale citar que os países localizados no continente americano, além da influência europeia, uma vez que sofreram processo de colonização pela Espanha, passaram por intensa onda imigratória e são marcados pelas heranças indígena e africana. [...] Portanto, para o caso do idioma espanhol, percebemos que o trabalho com a cultura e a diversidade cultural é complexo e permite ampliar as perguntas sobre como ensinar cultura e por que ensiná-la. Além destas perguntas iniciais, cabe-nos também questionar: qual(is) cultura(s) ensinar? (COUTO, 2016, p. 81 e 82).

O questionamento da autora citada sobre os aspectos culturais ou, na verdade, diante de tanta pluralidade que a língua espanhola abarca, poder-se-ia perguntar: qual espanhol ensinar, não é? Ou melhor, pode-se reformular esta pergunta, qual espanhol é mais importante e/ou adequado? Da Argentina? Da Espanha? Do México? Do Paraguai? Qual variante ensinar para o aluno brasileiro?

Antes de mais nada, é indispensável que o aprendiz compreenda que a língua espanhola envolve diversidade e toda heterogeneidade que marcam comunidades, culturas, a língua e suas formas de expressão. Assim, esta

reflexão pode ser respondida ao considerar o lugar de fala do sujeito, ou seja, isto depende de quem usa a língua espanhola. Certamente, para um paraguaio, a variante do espanhol utilizada no Paraguai é a mais importante. Não apenas para ele, mas para os brasileiros que vivem na fronteira do Brasil com o Paraguai, muitas vezes, esta variante da língua espanhola se destaca, por conta do uso e da necessidade de comunicação entre paraguaios e brasileiros, obviamente, não desprezando jamais as variantes de outras regiões e/ou países, pois se deve considerar o local de fala do sujeito em seu contexto histórico e de usos da língua, pois, para Bakhtin (2010, p. 112), “[...] a língua é um fenômeno puramente histórico”.

Neste sentido, toda esta riquíssima diversidade pode ser apresentada ao aluno de língua espanhola do ensino médio, por meio de temas musicais, alguns que fizeram parte das provas do ENEM em forma de texto e interpretação, como é o caso de Mercedes Sosa – da Argentina (1935-2009), bem como a utilização de fragmentos de filmes e de textos literários como elementos e encaminhamentos para o processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola – ELE, ou seja, a utilização de recursos variados que estejam na condição de materiais didáticos e apoiem o aprendizagem desta LE. Consoante a esta ideia de inúmeras possibilidades, as OCEM (2006) nos dizem o seguinte:

Pode-se dizer, em linhas gerais, que material didático é um conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica, entre os quais se destacam, grosso modo, os livros didáticos, os textos, os vídeos, as gravações sonoras (de textos, canções), os materiais auxiliares ou de apoio, como gramáticas, dicionários, entre outros. Assim, um manual de instruções de funcionamento de um aparelho ou a embalagem de um produto alimentício pode, em dado momento, converter-se em material didático de grande utilidade. Uma seleção adequada, que leve em conta o planejamento do curso como um todo, incorporará alguns ou vários desses recursos de forma harmoniosa, o que, por sua vez, implica não se ater exclusivamente a

apenas um deles, posto que nenhum é tão abrangente que contemple todos os aspectos relacionados à língua em estudo. (BRASIL/MEC, 2006, p. 154).

Estes documentos comentam sobre a incorporação de vários recursos observando uma forma harmoniosa entre eles, reflexão aprofundada por Couto e Souza (2016) ao comentarem que o trabalho com a literatura, em sala de aula, pode ser efetivo e “poderoso” como possibilidades que envolvem os aspectos gramaticas. As autoras nos indicam que:

Iniciamos a discussão indicando que a introdução da Literatura nas aulas de Espanhol deve representar as literaturas de Língua Espanhola. Isso significa que sugerimos a abertura de muitas fronteiras: há vários países que falam esse idioma, há diversas formas de manifestações literárias em um mesmo país, há textos literários de diferentes épocas, bem como produções culturais de homens e mulheres, entre outros exemplos. Além disso, defendemos que inserir a Literatura em LE no EM é essencial para construção dos conhecimentos de Espanhol, tão essencial quanto ensinar a conjugação do verbo considerado mais básico. (COUTO e SOUZA, 2016, p. 93).

Poder-se-ia ilustrar as falas anteriores trazendo uma “combinação” entre a imagem fílmica e o texto literário. Uma sequência de trabalhos, com recortes de uma das muitas biografias sobre *Che Guevara – Ernesto Guevara también conocido como el che* de Paco Ignacio Taibo II (1996), do livro *Diarios de motocicleta: notas de un viaje por América Latina* (2006) e do filme que leva o mesmo nome, produzido, em 2004, por Walter Salles, ilustrando e trazendo elementos linguísticos, culturais, regionais, geográficos, coloquiais e enunciados envolvendo os usos da língua espanhola/língua castelhana.

La hospitalidad chilena, no me canso de repetirlo, es una de las cosas que hace más agradable un paseo por la tierra vecina. Y nosotros gozábamos de ella con toda plenitud de nuestros recursos “característicos”. Me desperezaba lentamente entre las cobijas, aquilatando el valor de una buena cama y sospechando el contenido calórico de la comida de la noche anterior. Pasé revista a los últimos acontecimientos, [...] la Poderosa II que nos dejara, lloviendo, en el medio del camino, a la generosa ayuda de Raúl, el dueño de la

cama en que dormíamos, y a la entrevista periodística en el *Austral* de Temuco<sup>5</sup>. (GUEVARA, 2006, p. 86).

O trecho nos mostra uma passagem muito importante do *diário* escrito por Che Guevara durante sua primeira viagem pela América Latina, por meio do qual ele comenta sobre a forma de recebimento pelo povo chileno, o costume desta nação que se relaciona diretamente aos aspectos culturais, isto é, segundo ele, receber bem é algo característico do Chile. Esta parte está bem destacada no filme e, assim, o professor de língua espanhola associa literatura, filme e cultura em uma mesma atividade em sala de aula. Neste filme, é possível perceber a forma de falar espanhol típica da região do *Río de la Plata*, algo que poderá ser abordado e explorado no desenvolvimento desta proposta, aproveitando para ampliar a compreensão sobre questões que se referem às variedades linguísticas presentes na língua espanhola.

Outra proposta, de igual relevância, consiste num trabalho envolvendo biografia, imagens pictóricas (autorretratos) e o filme *Frida Kahlo* (2002) de Julie Taymor com Salma Hayek, por meio dos quais, são possíveis discussões sobre os aspectos da cultura indígena, mexicana e latino-americana, além de abordar questões de gênero e arte, elementos presentes na obra da pintora mexicana.

La Escuela Preparatoria Nacional, antigua y muy honorable escuela jesuita, cuna de algunas generaciones de científicos, universitarios, intelectuales, responsables de la nación, había sufrido algunas modificaciones desde 1910. [...] La escuela se había convertido en un centro del renacimiento del sentido patriótico mexicano. Se exaltaba el regreso a los orígenes, se valoraba cualquier pertenencia a las raíces indígenas. Paralelamente, había una

---

<sup>5</sup> A hospitalidade chilena, não me canso de repeti-lo, é uma das coisas que torna mais agradável um passeio pela terra vizinha. E nós disfrutávamos dela com toda plenitude de nossos recursos “característicos”. Eu me esticava lentamente entre os cobertores, avaliando o valor de uma boa cama y considerando o conteúdo calórico da comida de ontem à noite. Revisando os últimos acontecimentos, [...] a *Poderosa II* que nos deixou, chovendo, no meio do caminho, à generosa ajuda de Raúl, o dono da cama em que dormíamos, e à entrevista jornalística no *Austral* de *Temuco*. (Tradução nossa).

incitación a inspirarse en la herencia occidental, gracias a una política cuya ambición en materia de cultura era poner los clásicos, en todos los terrenos, al alcance de todo el mundo. De modo que había bibliotecas por todas partes, se hacían ediciones masivas de obras de grandes autores. [...] Fue también el gran momento de los primeros muralistas mexicanos, José Clemente Orozco, David Alfaro Siqueiros, Diego Rivera, que contribuirían para poner el arte [...] al servicio de las masas. [...] Los años veinte, que fueron una época de vitalidad en México, consideraron el arte, así como la ciencia, como una dinámica esencial del progreso.<sup>6</sup> (JAMÍS, 1985, p. 60-61).

Este fragmento evidencia um momento na vida de Frida Kahlo e dos mexicanos em que o país estava sendo reinventado e os estudantes participavam de forma ativa desta reinvenção. Os alunos da *Escuela Preparatoria Nacional* eram considerados como destaque da juventude da sociedade da época, pois eram filhos e filhas de profissionais liberais do Distrito Federal e das províncias mexicanas. Frida Kahlo (1907-1954) reinventava e se reinventava o tempo todo, sempre por meio da obra artística e de seu diário, pois para um artista ou para um escritor, o trabalho só termina com a morte. Frida, diferentemente, da maior parte das mulheres da época, estudava e participava da política, buscando, por meio de sua obra escrita e pictórica, desconstruir paradigmas, questões cristalizadas naquele momento histórico. Estas questões estão evidentes em seu diário e em muitas das biografias sobre a artista mexicana, assim como no filme, grande possibilidade de trabalho para o professor de língua espanhola, chamando atenção para as mudanças e desconstruções do *status quo* solicitadas pela sociedade e que

---

<sup>6</sup> A Escola Nacional Preparatoria, antiga e muito respeitável escola jesuíta, berço de algumas gerações de cientistas, universitários e intelectuais responsáveis pela nação, tinha sofrido algumas modificações desde 1910. [...] A escola se transformou em um centro do renascimento mexicano do sentido patriótico. Exaltava-se a volta às origens, valorizava-se qualquer pertencimento às raízes indígenas. Paralelamente, havia uma incitação a se inspirar na herança ocidental, graças a uma política, cuja ambição em matéria de cultura era colocar os clássicos, em todos os terrenos, ao alcance de todas as pessoas. De modo que havia bibliotecas por todas partes, faziam-se edições massivas de obras de grandes autores. [...] Foi também o grande momento dos primeiros muralistas mexicanos, José Clemente Orozco, David Alfaro Siqueiros, Diego Rivera, que contribuiriam para colocar a arte [...] a serviço das massas. [...] Os anos vinte, que foram uma época de vitalidade no México, consideraram a arte, assim como a ciência, como uma dinâmica essencial do progresso. (Tradução nossa).

estão muito presentes nos textos interpretativos do ENEM e dos vestibulares, isto é, mudanças que se relacionam ao momento em que o novo e o clássico se fundem e ocupam o mesmo lugar em meio as discussões sociais.

Para ilustrar a busca deste entendimento, pode-se utilizar, com nossos aprendizes, um dos autorretratos, o qual está entre os mais conhecidos da artista, *Las dos Fridas*<sup>7</sup> (1939).

Ao produzir a tela, Frida Kahlo nos mostra dupla personalidade, protegendo-se e se confortando (uma Frida sustentando e cuidando da outra), lutando contra a dor emocional e contra o abandono, uma espécie de uma batalha buscando minimizar a dor física que a acompanhou desde o acidente sofrido aos 18 anos até a morte. Para Alves (2012, p. 171), “Frida não separou arte e vida. Da vida retirou a matéria para os quadros que expressam o olhar da mulher sobre a vida, a ausência dos filhos, a maceração do corpo e suas ideias políticas e paixões.” Frida Kahlo (1995, p. 14) escreveu em seu diário: “Pinto a mim mesma porque sou sozinha. Sou o assunto que conheço melhor.” Provavelmente, uma das obras que mais mostra e explica essa capacidade de falar de si, de pintar sobre si mesma seja *Las dos Fridas* (1939).

---

<sup>7</sup> *As duas Fridas* – 1939. (Tradução nossa).



(Disponível em: <<https://arteeartistas.com.br/as-duas-fridas/>>. Acesso em: 05 mar. 2021).

Ampliando muito bem esta proposta de trabalho em sala de aula, o professor de língua espanhola poderá aproveitar estas discussões para ir além do fragmento do texto literário e trazer um pouco de teoria da literatura para que o aluno possa compreender que o texto produzido por determinado autor, define-se, por meio de suas características, como um gênero. Neste caso, o docente tem a possibilidade de mostrar os gêneros (literários) diário e biografia, ambos utilizados para ilustrar duas existências: Frida Kahlo e Ernesto “Che” Guevara.

Sobre os gêneros biografia e diário, Bakhtin (2003) nos explica que,

Os diários são ora confessionais, ora biográficos [...] O valor biográfico pode organizar não só a narração sobre a vida do outro, mas também o vivenciamento da própria vida e a narração sobre a minha própria vida [...] A forma biográfica é a mais “realista” [...] Os valores biográficos são valores comuns na vida e na arte, isto é, podem determinar os atos práticos como objetivos das duas [...] (BAKHTIN, 2006, p. 138-140).

Para materializar e ampliar este trabalho, o professor poderá utilizar as publicações no *Facebook* ou *Instagram* de seus alunos, aquelas que tratam de si (deles) para melhor compreensão de diário e biografia, dois gêneros muito presentes nas redes sociais dos sujeitos em nossa contemporaneidade.

Por meio destas formas de linguagem, as quais envolvem pintura, filme, teoria literária, tecnologias e literatura, o docente de língua espanhola poderá, de forma ainda mais inovadora, dinâmica e prazerosa, mostrar algumas das possibilidades que o conhecimento sobre a língua espanhola poderá proporcionar. Desta forma, Couto e Souza (2016, p. 110) nos esclarecem que “a Literatura pode sim ser um dos instrumentos de aproximação cultural entre tantos outros, como a culinária, a música, o cinema e a dança”. Porém, para que uma proposta de trabalho e atividades como esta alcancem seus objetivos e o aluno possa aprofundar conhecimentos e desenvolver posicionamento crítico sobre a aprendizagem de ELE e a cultura relacionada à língua espanhola, ambas autoras nos colocam e explicam que “[...] é importante que os professores não tenham a abordagem de autores e obras que tematizem questões complexas culturalmente e/ou delicadas no que se refere ao ensino da LE em estudo.” (COUTO e SOUZA, 2016, p. 110).

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever ou conversar sobre o ensino de língua espanhola na condição de língua estrangeira (LE) ou língua adicional (LA), sobretudo no ensino médio, é algo que não se esgota jamais, pois sempre há novas pesquisas que se



relacionam às possibilidades para a sala de aula, na busca de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, elevando a formação do aluno brasileiro.

Sem dúvida, a utilização de metodologias inovadoras para o ensino de ELE, implementando melhorias no trabalho do professor e, conseqüentemente, ampliando os conhecimentos dos alunos, além de chamar a atenção e desenvolver o gosto pela aprendizagem de um novo idioma, deixando evidente a importância desta aprendizagem para os vestibulares, ENEM, viagens, mercado de trabalho, isto é, para a vida.

Partindo destas questões, o objetivo desta pesquisa, de caráter bibliográfico, foi mostrar as inúmeras possibilidades para a sala de aula de língua espanhola que poderão ser utilizadas pelos professores, buscando potencializar o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, ensinar espanhol por meio de músicas, vídeos, clipes, filmes, literatura e imagens, valorizando a diversidade.

Outra questão que mereceu destaque e discussão e nos acompanhou durante toda investigação, foi o uso dos elementos culturais nas aulas de língua espanhola (como LE ou LA), mostrando a pluralidade linguística e cultural que o espanhol envolve, valorizando as diferenças e demonstrando que não há cultura superior, nem inferior, todas podem ocupar o mesmo lugar, com seu respectivo prestígio e valor para os sujeitos *hispanohablañtes*.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Maria da Penha Casado. Frida Kahlo entre palavras e imagens: a escrita diarista e o acabamento estético. **Revista Linha D'Água**. v. 25, n. 2, São Paulo, 2012, p. 169-184.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hicitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: SEB/MEC, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3/2018**. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622). Acesso em: 05 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2/2012**. Disponível em: [http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/res\\_ceb\\_2\\_30012012.pdf](http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/res_ceb_2_30012012.pdf). Acesso em: 05 mar. 2021.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. 23. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.

COUTO, Ligia Paula et al. **Didática da Língua Espanhola no Ensino Médio**. São Paulo, Cortez, 2016.

FIUZA, Ana Cristina Borges; LAZO, Sandra Liliana Zambrano Mendoza de; OZCARIZ, Teresinha França Resende de. **A língua espanhola no contexto mundial**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

GUEVARA, Ernesto. **Diarios de motocicleta**. Buenos Aires: Planeta, 2006.

JAMÍS, Rauda. **Frida Kahlo**. Trad. Joan Vinyoli e Michèle Pendanx. Barcelona: CIRCE Ediciones, S.A., 1985.

KAHLO, Frida. **El Diario de Frida Kahlo: un íntimo autorretrato**. Ciudad de México: La Vaca Independiente, 1995.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_lem.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf). Acesso em: 05 mar. 2021.

SOUZA, Gabriela Beatriz Moura Ferro Bandeira de. De que modo introduzir a Literatura nas aulas de Língua Espanhola no Ensino Médio. In.: COUTO, Ligia Paula et al. **Didática da Língua Espanhola no Ensino Médio**. São Paulo, Cortez, 2016.

## Capítulo 12

# **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE LITERATURA: UMA ANÁLISE DA CRITICIDADE APONTADA NA ESCRITURA DE LYGIA BOJUNGA**

Margarete Aparecida Nath Braga  
Paulo Cesar Fachin

# 1 INTRODUÇÃO

O termo literatura varia de época para época, e de cultura para cultura, não nos permitindo dar um conceito finito e preciso. Até o início do século XIX, por exemplo, a literatura, em seu sentido restrito, referia-se ao que se compunha em versos, a partir desse século, porém, os gêneros, outrora compostos em versos, como o épico e o dramático, vão, cada vez mais, constituindo-se em prosa.

Estudioso da literatura Antoine Campagnon salienta que “Segundo o modelo humanista, há um conhecimento do mundo e dos homens propiciado pela experiência literária” (2001, p. 35-36). Experiência essa que se constrói por meio da sensibilidade, da capacidade de reflexão humana acerca da obra, lida e compreendida por cada sujeito de forma subjetiva, própria e única que permite a associação de uma obra desse século, por exemplo, com uma obra da Idade Média, justamente pelo caráter duradouro que muitas das obras de arte exercem. O que nos permite, por exemplo, a leitura da *Ilíada* hoje e veja nela a sociedade atual, com suas contradições e conflitos.

Nesse sentido, vale citar que “Segundo Aristóteles, Horácio e toda a tradição clássica, tal conhecimento tem por objeto o que é geral, provável ou verossímil, a *dóxa*, as sentenças e máximas que permitem compreender e regular o comportamento humano e a vida social” (CAMPAGNON, 2001, p. 35). É nessa perspectiva, do conteúdo geral apresentado numa obra, que se deterá o empreendimento desse trabalho, o conteúdo que ultrapassa épocas e gerações sendo sempre pertinente por provocar reflexões que superam séculos de história.

A literatura envolve em sua produção tanto o autor, aquele, que por meio da arte literária expressa um determinado conteúdo, quanto do leitor,

sem o qual a prática da leitura não se efetiva. Assim, sabe-se que o leitor exerce significativa importância nas obras literárias pelo espaço de interpretações possíveis que são relegadas à arte.

Mas, como se pode interpretar ou definir a arte literária? Antonio Cândido retomando o dito de Madame de Staël, na França, defende que “a literatura é também um produto social, exprimindo condições de cada civilização em que ocorre” (CÂNDIDO, 2002, p. 19). Compreende-se como o autor, que a arte não se produz fora do horizonte social, e sim por sujeitos históricos que, por meio da arte, expressam seus valores e sua visão e compreensão de mundo. Nesse sentido, esse mesmo autor nos convida a refletir sobre quais seriam “as possíveis influências efetivas do meio sobre a obra” (CÂNDIDO, 2002, p. 19). Basta que se leia uma obra para que, já nos provoque uma certa indagação a respeito das questões apontadas e de sua relação ou não com o mundo imediato. Ou ainda, para que se aprecie apenas o belo, o poético, a fantasia a qual nosso espírito tanto almeja em dados momentos de nossa existência.

Antonio Cândido nos chama a atenção para o fato de a “arte ser, eminentemente, comunicação expressiva, expressão de realidades...” e, mais adiante, acrescenta que “A palavra seria pois, ao mesmo tempo, forma e conteúdo e neste sentido a estética não se separa da lingüística” (2002, p. 22). Assim se entende com a exposição de Cândido, que a estética é lingüística uma vez que a subjetividade, a seleção do léxico e a própria construção lingüística de uma obra literária, um poema ou um romance se constrói com o uso do sistema lingüístico da língua, lapidado cautelosamente pelas mãos de seu criador: o autor.

Esse autor vai além e nos mostra como se constrói a infinitude de uma obra, o que faz com que ela seja eterna aos olhos de todas as gerações “A grandeza de uma literatura, ou de uma obra, depende de sua relativa intemporalidade e universalidade, e estas dependem por sua vez da função total que é capaz de exercer, desligando-se dos fatores que a prendem a um momento determinado e a um determinado lugar” (2002, p. 45). A compreensão do autor sobre a intemporalidade de uma obra nos remete ao que se compreende como sendo o clássico, o imutável, que remete a uma obra que não se prende àquele dado momento, pois em qualquer época e em qualquer geração ela provocará a sensação de atualidade. É essa compreensão de obra literária que se pretende discutir no decorrer desse trabalho, pois “na literatura erudita, a extrema plurivalência da palavra confere ao texto uma elasticidade que lhe permite ajustar-se aos mais diversos contextos” (CANDIDO, 2002, p. 51).

Uma obra de arte, no entanto “sempre é produto de conflitos e interesses sociais” (KOTHE, 1985, p. 18), o que significa que ela, sendo produzida por sujeitos sociais reflete as suas condições de produção, apresentando problemas de sua época sem com isso se prender apenas naquele momento de produção, como o faz a obra trivial, por exemplo. Assim, “Não há arte sem ideologia nem ideologia sem arte; não há obra de arte que não seja também ideológica e não há ideologia que não possa ser utilizada na produção artística” (KOTHE, 1985, p. 18). Este estudioso da literatura nos alerta que toda obra trará em si determinados valores, compreensões e análises a partir do ponto de vista de seu criador. De forma que não há obras que sejam neutras, e sim, obras construídas sob conceitos existentes, contraditórios e em constante transformação.

Já que se discutiu um pouco as questões que interferem na produção literária, passe-se agora a compreensão da função do sujeito leitor e de sua formação, elementos centrais no processo de absorção das obras produzidas e do processo sociocultural em constante transformação. Nos deteremos, em específico, a respeito dessa relação no Brasil e na sequência se passará à análise de três obras de Lygia Bojunga, que nesse momento, constituem-se em nosso objeto de análise, sendo elas *A bolsa amarela*, *O sofá estampado* e *O abraço*.

## 2 A LITERATURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

A formação do leitor no Brasil está atrelada a dois momentos distintos em si, sendo aquele que se refere ao período anterior à televisão, no qual a leitura era tida como prazerosa e espontânea, tanto do ponto de vista de quem escrevia quanto de quem lia. Assim, o leitor se formava com uma certa liberdade que incluía a seleção de livros e de autores, até mesmo independente da idade.

O período pós televisão, de considerável importância, do ponto de vista da formação do leitor, já que este sofre uma mudança em detrimento desse novo meio de lazer. Pode-se dizer, que desse momento em diante, a leitura passa a ser atribuição da escola “prescrita pela escola” (SILVA, 2008, p. 39), deixando à margem a sua característica de lazer fortuito, de prazer, de busca espontânea.

Sendo produto e atribuição da escola, impulsiona a produção e a competitividade, gerando um lucrativo comércio de obras. Como se prende à obrigatoriedade da escola, deixa de ser procurada fora dela. Nesse sentido

“Autores e editores projetam seus livros tendo em mente esse leitor ideal, que supostamente se inicia nos livros muito cedo e mantém o hábito da leitura com constância e regularidade” (SILVA, 2008, p. 39).

Dentre os temas apresentados pela literatura de massa, está o trivial, as histórias de lutas entre o bem e o mal, o final feliz, o didatismo com suas persistentes lições de moral, a vitória do bem. Enredo esses, inclusive que são seguidos, ainda hoje pelas novelas televisivas, pelos filmes e mesmo pelos desenhos animados que apresentam inúmeras versões, dos contos de fada, por exemplo. Histórias que fujam desses parâmetros não agradam muito nem a adultos e nem a crianças. Obras que exijam uma leitura mais atenta, geralmente não são as escolhidas pelos leitores menos experientes.

Segundo Vera Maria T. Silva, desde a literatura de Monteiro Lobato, perderam-se as fronteiras entre literatura infantil, juvenil e para adulto, pois como a literatura tematiza questões que pertencem ao universo humano, ela pode se dirigir a qualquer desses públicos, embora que, para o mercado editorial, seja necessário selecionar obras completas, contos, poemas para cada idade, afinal essa classificação abre um leque de oportunidades de produção, gerando renda a muitos escritores e editoras por encomenda.

Considerando-se então que existem leitores distintos, a chamada literatura para adultos procura apresentar um enredo vasto, que aborda temas que envolvem crises sociais nem sempre solucionáveis, ao contrário das histórias que apresentam como foco principal de seus temas a vitória do bem sobre o mal. A recusa do adulto à leitura pode estar relacionada, por exemplo, a sua formação de leitor, pois nem todo adulto teve experiências anteriores com a leitura.



Na ficção adulta, o protagonista traça seus confrontos e análises partindo da realidade que o cerca e tomando a via da introspecção ou da memória. Rompendo as barreiras da linearidade, tempo e espaço alternam-se entre o recente e o passado evocado, levando o leitor adulto a uma revisão avaliativa, crítica, das ações narradas (SILVA, 2008, p. 41).

É considerando-se esses diferenciais da literatura que se percebe a grandeza da literatura apresentada por Lygia Bojunga, autora que será objeto de discussão na sequência desse trabalho.

### 3 UMA POSSÍVEL ANÁLISE CRÍTICA DA ESCRITURA DE LYGIA BOJUNGA

Lygia Bojunga Nunes nasceu em Pelotas, em 26 de agosto de 1932. Inicialmente se dedicou à profissão de atriz, assim como ao rádio, mais tarde é que passou a se dedicar à literatura. Casou-se com um inglês, vivendo parte de sua vida na Inglaterra. Escreveu 21 livros. De Pelotas mudou-se para o Rio de Janeiro aos oito anos de idade. Aos dezenove, iniciou seu curso de medicina e sua vida no teatro como atriz, estreando no Teatro Duse, criado por Pachoal Carlos Magno, o fundador do Teatro do Estudante no Brasil, tornou-se tradutora e escritora de peças. Deixou os estudos de medicina e passou a escrever para o rádio e para a televisão. De 1971 a 2004 já recebeu trinta e seis prêmios e já teve suas obras traduzidas para vários idiomas, sendo bem aceita justamente pelo fazer literário e por tratar de relações humanas (FEBA, 2005, p. 72).

Bojunga ao apresentar a sua literatura, aparentemente se dirige ao público juvenil, no entanto, ao adentrar-se aos temas e personagens, o que se tem é uma literatura para todas as idades e todas as épocas. O que diferencia

a sua produção de tantas outras que estão no mercado é a capacidade de adentrar no íntimo de suas personagens e provocar reflexões sobre os medos, desejos, alegrias com os quais o leitor prontamente se identifica. Sua obra ultrapassa o trivial, pois ela “Mistura o real e a fantasia com muita habilidade, num estilo que flui entre o coloquial e o monólogo interior, estabelecendo uma perfeita comunicação com seu leitor” (NAVARRO, 2008, p. 199).

Os temas relacionados ao cotidiano, assim como ao universo humano são os principais, é através desses temas que o leitor é envolvido, mostrando a sua condição, os seus dilemas existenciais, além de conduzi-lo a uma reflexão acerca do seu próprio cotidiano.

A análise do seu cotidiano se faz pelo confronto com o virtual, com o que pode vir a ser, e isso constitui o espaço mágico da fantasia, tão bem sincronizado com a realidade nas obras de autores como Monteiro Lobato ou Lygia Bojunga (SILVA, 2008, p. 41).

A literatura trivial, ao contrário do que apresenta Lygia Bojunga em toda a sua obra, não provocará reflexões capazes de interferir no leitor, e de transformar às experiências do cotidiano “de individual em coletiva, de particular em universal”. Lygia Bojunga é a autora que aposta na capacidade e no crescimento do leitor, a exemplo, suas personagens que vão crescendo à medida que seus livros vão sendo produzidos, Raquel, por exemplo, em *A bolsa amarela* é uma menina de 9 anos, ao passo que, Cristina em *O abraço*, por exemplo, possui 19 anos. Assim como as personagens, também os temas vão amadurecendo.

A análise do cotidiano apresentada por Lygia Bojunga apresenta uma reiterada dicotomia entre, por exemplo, o social e o individual, os conflitos interiores versus os exteriores provindos do horizonte social onde vivem suas personagens. Os minuciosos conflitos que envolvem o

ser humano, em especial a criança (Raquel), o jovem (Vítor e Cristina) são temas de investigação em sua literatura.

Sua obra, assim como o próprio ser humano, está envolta em contradições intensas tendo sempre “um pé na fantasia e outro na realidade” (SILVA, 2008, p. 135). Do ponto de vista do narrador suas histórias se dividem “entre o mundo interior dos personagens e o mundo social onde se movem”. Suas personagens transitam por situações de insegurança, de desequilíbrio, de elevados questionamentos, partilhando destas com o leitor que cria um elo de identificação com as situações que envolvem a personagem.

São muitos os objetos de análise a respeito de sua produção literária, nos propomos, no entanto, nesse trabalho a apresentar uma reflexão crítica acerca das obras *A bolsa Amarela*, *o Abraço* e *O sofá estampado*. A criticidade que atravessa a sua obra “dá visibilidade (...) ao mesmo tempo que provoca uma reflexão sobre os hábitos e valores de nossa sociedade” (SILVA, 2008, p. 137). A partir dessa criticidade se pode inferir que suas personagens são constituídas como sujeitos, marcados pelo histórico e pelo social, “situando, por isso, o seu discurso em relação ao(s) discursos do(s) outro(s)” (SANT' ANNA, 2008, p. 49).

A obra *A bolsa amarela* foi publicada em 1998 e recebeu o selo de ouro da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), apresenta como personagem principal Raquel, uma menina de 9 anos que mora com a sua família. De classe social baixa, sente-se sozinha e com vontade de falar com alguém, então cria seus próprios personagens. Ao ganhar uma bolsa amarela de uma tia passa a criar um universo de fantasias cujo espaço de criação passa a ser a bolsa, nela serão guardados todos os seus seres imaginários. Raquel manterá um diálogo constante com seus personagens, seu grande sonho é o de escrever uma história. Nesse diálogo várias reflexões vão sendo

construídas a respeito de suas próprias necessidades como criança, não compreendida pelo adulto, assim como da sua reflexão acerca da realidade e das relações humanas. Seus personagens apresentam situações típicas do mundo real que, num universo de fantasias se entrelaçam à realidade. Um dos personagens de Raquel é o Galo que fugiu de um galinheiro porque tinha que mandar nas galinhas o tempo todo e, ele não gostava dessa atribuição. Então, um dia chamou as galinhas e disse que não queria mais mandar nelas, que ele “sonhava com um galinheiro legal, todo mundo dando opinião, resolvendo as coisas” (BOJUNGA, 2008, p. 36), mas elas não aceitaram e deram queixa dele ao dono do galinheiro. E ele, em relutância a sua função berrou em alto tom “Não quero mandar sozinho! Quero um galinheiro com mais galos! Quero as galinhas mandando junto com os galos” (BOJUNGA, 2008, p. 36), depois disso ele foi preso e então fugiu indo parar na bolsa de Raquel. Queixou-se então:

Pra eu aprender a não ser um galo diferente. Me botaram num quartinho escuro. Tão escuro que quando eu saí de lá tava todo preto (...) Aí um dia eles me soltaram. E foram logo dizendo: “Daqui pra frente você vai ser um tomador-de-conta-de-galinha como o seu pai era, como o seu tataravô era \_\_ senão volta pra prisão” (BOJUNGA, 2008, p. 36)

E o galo argumenta que não era igual ao seu avô ou bisavô, que ele pensava diferente, mas de nada adiantou ele teria que fazer tudo o que lhe mandavam, foi por isso que fugiu.

Outro personagem de Raquel é o Alfinete de fralda que ela encontra enferrujado, caído no chão, na rua. O Alfinete reclama:

Me guarda? Já não agüento mais viver aqui jogado: passa gente em cima de mim; chove, eu fico todo molhado, pego cada ferrugem medonha; e cada vez que varrem a rua eu esfrio: “pronto! Vão achar que não sirvo mais pra nada, vão me levar no caminhão de lixo”; me encolho todo pra vassoura não me ver; e depois que ela passa, e depois que o susto passa, eu risco na calçada um

anúncio de mim dizendo que eu sirvo, sim; mas nunca acontece nada. Me guarda? (BOJUNGA, 2008, p. 44).

Desse dia em diante Raquel passa a carregar também o Alfinete de fralda em sua bolsa que lhe será útil em muitos momentos.

Outro personagem acolhido por Raquel é o Galo Terrível, um galo de briga que vai parar na sua bolsa. Esse galo também tem uma reclamação, pois “Desde pequenininho que resolveram que ele ia ser galo de briga (...)” (BOJUNGA, 2008, p. 55). E, desde pequeno Terrível lutava, mas mesmo quando vencia nunca ganhava nada, seus donos é que ganhavam “Botaram na cabeça dele que ele tinha que ganhar de todo mundo. Sempre. Disseram até (...) que costuraram o resto do pensamento dele com uma linha bem forte. Pra não rebentar. E pra ele só pensar: “eu tenho que ganhar de todo mundo”, e mais nada” (BOJUNGA, 2008, p. 55-56).

Um dia, porém apareceu um galo novo que brigava mais do que o Terrível e ele começou a perder e seus donos avisaram que se ele não ganhasse, eles não o defenderiam mais. Enquanto ganhava todos aplaudiam, mas quando perdia, ninguém se lembrava dele. Terrível não conseguia imaginar como seria viver sem ter que arriscar a própria vida. E, então, Terrível foge para dentro da bolsa de Raquel. Esses são alguns dos fragmentos dessa obra que convidam o leitor a refletir acerca da organização da própria sociedade, do mercado de trabalho, da exploração e das relações humanas.

A obra O sofá estampado conta a história de Vítor, um tatu que no início da história namora com Dalva, uma gata angorá. Só que esse relacionamento tinha um problema, Dalva, estava sempre sentada no sofá estampado, como se fizesse parte da própria combinação do sofá, só gostava de ver televisão, de forma que o relacionamento deles era silencioso, Vítor

não podia expressar suas ideias e vontades para não atrapalhar Dalva. Na sequência da história o namoro termina e Vítor culminará com uma profunda reflexão que o levará de volta para a sua infância, aprende a lidar com os seus medos e “engasgos” e resolve seguir o caminho deixado pela sua avó: defender as terras do Amazonas e os índios.

Uma das questões em discussão nessa obra se refere à personagem Dalva, a namorada de Vítor. Dalva passa todo o tempo assistindo televisão e, que, “só de vez em quando, ela tira os olhos do aparelho para se olhar no espelho e confirmar sua autoimagem de beleza (SANT’ ANNA, 2008, p. 51). O que se confirma, pois “ela sabe que é tão bonita, ainda mais sentada no sofá estampado. Mas é só muito de vez em quando: o resto do tempo ela vê televisão. Colorida. 24 polegadas. Controle remoto. Do lado, uma jarra com flor” (BOJUNGA, 2007, p. 9).

Na casa de Dalva todas as coisas se combinam, as cores estão em perfeita harmonia, toda a sua rotina está voltada a programação televisiva “o restante do tempo é dedicado à atividade passiva de ver a televisão” (SANT’ ANNA, 2008, p. 51).

Enquanto Dalva acompanha todos os acontecimentos da novela, sem dirigir a menor das atenções a Vítor, ele escava o sofá como se tentasse fugir da solidão que o seu encontro com Dalva provocava, e “começou a sufocar, já não dava mais pra falar, o bom era enfiar a pata na garganta (...) foi ficando desesperado, se sacudiu todo pra ver se sacudia o caramelo também, jogou a almofada longe, desatou a cavar feito doido, e lá pelas tantas berrou de aflição e de dor de morrer assim tão moço e ainda mais por causa de um caramelo de gato” (BOJUNGA, 2007, p. 22).

O ato de cavar revela a profunda angústia de Vitor diante dos acontecimentos, os quais ele não conseguia reagir ou se expor. Aceitar passivamente as condições que lhe eram impostas por Dalva lhe provocava um

desejo súbito de mergulhar no mais íntimo de sua consciência para tentar entender a razão de seu silêncio diante de situações as quais discordava.

Dalva, por sua vez, nada respondia à Dona-de-casa que não se cansava de questionar o comportamento de Vítor de cavar e cavar no sofá estampado, pois tudo o que ela sabia era a respeito da programação televisiva, “dado seu profundo interesse no desenvolvimento da trama noveleira e nas propagandas a que estava exposta, não passava de um 'Pois é', de um 'Humm?', de um 'Vi' (SANT' ANNA, 2008, p. 52).

Dalva se identifica perfeitamente com o sofá estampado, talvez pela sua semelhança com a própria mobília, e sua característica de objeto passivo, de ser estático, sem ação, muda aos acontecimentos reais. Vale lembrar ainda que Dalva “não gostava de ler, pois só conseguia encontrar prazer na atividade de ver televisão” (SANT' ANNA, 2008, p. 53).

Para Vítor, no entanto, a linguagem era cheia de significados e, por isso escrevia cartas de amor à namorada, as quais ela não lia, por não terem gravuras e serem apenas de escrita. A primeira carta leu, as demais vendo que só possuíam letras, deixou de um lado e, num desses dias desabafa com a Dona-de-casa “Não tem figura, Não tem anúncio. Não toca música. Só tem letra, que troço difícil!” (BOJUNGA, 2007, p. 21).

Questionada por Vítor a respeito das cartas, das quais ela nunca tecia o menor comentário, respondia apenas “A-do-rei”. (BOJUNGA, 2007, p. 21). Vítor, apaixonado insistia: “Não vai responder? Responder o que, ué. Quer? - e oferecia um caramelo”. (BOJUNGA, 2007, p. 21). O comportamento de Dalva revela a sua total alienação em relação à realidade, a qual ignora por completo tão submissa está para a programação televisiva.

Através da palavra é que Vitor passa a agir sobre o mundo e sobre si mesmo. A princípio os engasgos não lhes permitem agir, mas na sequência supera-os quando descobre, em meio às suas lembranças da infância, que quer seguir o caminho deixado pela sua avó, então passa a lutar contra o desejo do pai de torná-lo vendedor de carapaças. Com a palavra, assume a sua própria consciência.

A obra *O Abraço* conta a história de Cristina, uma adolescente de 19 anos que sofrera um estupro aos oito anos de idade, quando a família passara as férias em uma fazenda. Cristina nunca se libertara desse episódio e sempre esteve em busca do “homem d’ água” responsável pelo estupro. Associa o acontecido com ela ao que acontecera com uma amiguinha de infância, Clarice, que saiu de casa e nunca mais retornou. Associando a sua história com a que supostamente teria acontecido com Clarice, Cristina passa a ter sonhos, diálogos e pesadelos acerca desse episódio. Um dia, tem a possibilidade de denunciar o estuprador, porém se esquia de fazer isso, se na infância não conseguia falar desse ocorrido com ninguém, agora tenta contar a uma amiga todos os detalhes desse acontecimento. Essa amiga, por sua vez, também se chama Clarice e, então tenta descobrir se é a Clarice de sua infância. Clarice também sofrera um estupro e conta a Cristina como aconteceu e de como tentou se libertar de seu adversário:

\_\_ Mas então você *não* é a minha Clarice?...

\_\_ Ô meu deus! Mas que diferença faz se eu sou a Clarice-tua-amiga-de-infância-que-um-dia-saiu-de-casa-e-nunca-mais-voltou, , ou se a Clarice-que-botou-a-boca-no-mundo, ou se a Clarice-que-morreu-numa-gravata-cinzenta, ou se as mil outras Clarices que eu posso te contar, o que que isso importa, me diz! O que importa é que você ta sendo cúmplice de um crime... (BOJUNGA, 2001, p. 46-47).



Clarice tenta alertar Cristina de que é necessário que ela denuncie seu malfeitor, porém Cristina não quer fazer isso, continua perdoando, a amiga adverte que ela é “Cúmplice sim!”. Cristina não consegue se livrar do prazer que a imagem do homem da água lhe provoca e fica obcecada por encontrar a suposta Clarice que, um dia lhe telefona e, então marcam um encontro:

Parece que só agora eu começo a entender direito a gravidade daquilo tudo. Só que não está adiantando: eu continuo obcecada por ele. Pelo Homem da Água. E por ela também: não paro de querer saber mais daquela mulher. A vontade de ver ela de novo ficou tão grande que eu to sempre falando sozinha, quer dizer, falando em pensamento tudo que eu quero saber dela. Não paro de querer olhar bem pr'aquela cara. Mas sem máscara. Sem máscara! Ah que parafuso (BOJUNGA, 2001, p. 47-48).

Tamanha é a obsessão de Cristina que ela acaba sendo conduzida para um outro estupro e, desta vez, não consegue sair da situação. A armadilha fora perfeita. “Cristina mal consegue tomar fôlego: já sente a gravata solavancando pro pescoço e se enroscando num nó. Que aperta. Aperta mais. Mais” (BOJUNGA, 2001, p. 56).

Nesta obra a autora chama a atenção a um dos problemas dos quais muitas adolescentes e, até mesmo crianças são submetidas, que é o estupro, assim como a ação tomada por muitas jovens e mesmo familiares de esquecer e perdoar, permitindo que mais casos e mais vítimas continuem acontecendo.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pretendeu apenas apontar alguns dos indícios de criticidade presentes na obra dessa autora, no entanto, não se pretende de forma alguma, esgotar essas características. Como obra aberta que se nos apresenta,

a autora revela e deixa ao leitor uma possibilidade inesgotável de análise que vai desde o seu narrador sempre investigativo, passeando pela simbologia, largamente expressa em sua obra, a criticidade que também amplamente difundida em suas personagens, além do universo infantil, juvenil e adulto insistentes, revelados em cada reflexão produzida pela autora.

A obra de Lygia Bojunga apresenta ainda uma variedade de temas, que, sem banalizá-los, são propostos e refletidos no conjunto de sua literatura, como o suicídio, a morte, o estupro, a alienação, entre outros.

Pode-se sim ver na obra dessa autora reflexões que independem do tempo ou da época de sua produção, pois revelam um universo de sensibilidade que ultrapassa o mundo real do imediatismo se situando em todas as épocas pelo seu caráter de autenticidade e de originalidade.

## REFERÊNCIAS

BOJUNGA, Lygia. **A bolsa Amarela**. Rio de Janeiro. Casa Lygia Bojunga, 2008.

BOJUNGA, Lygia. **O sofá estampado**. Rio de Janeiro. Casa Lygia Bojunga, 2007.

BOJUNGA, Lygia. **O Abraço**. Rio de Janeiro. Agir, 2001.

CAMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: Literatura e senso comum**. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2001.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade: Estudos de teoria e História literária**. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

FEBA, Berta Lúcia Tagliari. **Os colegas, de Lygia Bojunga Nunes: Um estudo da recepção no Ensino Fundamental**. Maringá, 2005. Dissertação de Mestrado.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, Literatura e História: sobre a formação do gosto**.

NAVARRO, Marco Aurélio. **Ruptura e renovação Em A Bolsa Amarela, de Lygia Bojunga Nunes**. Minas Gerais/ Juiz de fora, 2008. Dissertação de Mestrado.

ROSING, Tânia M. K. (org.). **Da violência aos contos de fada**. Passo Fundo: RGS, EDIUPF, 1999.

SANT' ANNA, Marco Antonio Domingues. A inter-relação da construção do discurso e a construção da identidade de Vítor: O sofá estampado. In: CECCANTINI, João Luís; PEREIRA, Rony Farto.(Orgs.) **Narrativas juvenis**: Outros modos de ler. São Paulo: UNESP, 2008.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura Infantil Brasileira**: Um guia para professores e promotores de leitura. Goiânia: Cênone Editorial, 2008.

## Capítulo 13

# **A LITERATURA ATRAVÉS DA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA DAS MÍDIAS SOCIAIS**

Camila Biazus Liporaci

Silvia da Aparecida Cavalheiro

# 1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma importante ferramenta de auxílio para aqueles que desejam crescer social e intelectualmente. Por tal, é importante que as crianças e jovens entrem em contato com a literatura, seja por meio de histórias em quadrinhos, poemas, poesia, contos, romances ou, como será abordado ao longo da pesquisa, *fanfictions* – *ficção de fãs* -, uma das alternativas que chegaram ao público ao longo do século XXI.

Existe uma visão errônea e generalizada dos conteúdos que são apresentados nas mídias sociais. Mas, como apresentar pontos positivos sobre a literatura das plataformas digitais quando já existe um conceito negativo enraizado no público em geral? Como os professores podem auxiliar os alunos que leem e escrevem nas plataformas digitais? E, por qual motivo não conciliar a necessidade dos alunos de adquirirem o hábito da leitura com as ferramentas que a internet proporciona?

São tópicos a serem desmitificados no decorrer do presente artigo. Juntamente, é claro, com o principal tema, que são as histórias de ficção criadas de fãs para fãs, e que hoje estão passando a movimentar o mercado editorial.

Conteúdos amadores não são uma novidade, principalmente quando se fala do que é produzido de fã para fã. Ou de leitores para outros leitores. A publicação de histórias criadas por jovens nos últimos anos aumentou consideravelmente, de modo que é válido tratar essas mudanças como um aspecto positivo. Afinal, o principal interesse é que o público leia e desenvolva o hábito da leitura, adquirindo o costume de ler um número razoável de páginas e histórias em um curto período de tempo.

A escolha do tema é um reflexo dos interesses pessoais da autora, que cresceu lendo e escrevendo histórias voltadas para a interação de fãs para fãs,

o que a fez desenvolver o gosto pela leitura e escrita e, por consequência, concluir o curso de Letras e visar um lugar no mercado editorial.

No primeiro capítulo, intitulado de “A literatura através da perspectiva contemporânea das mídias sociais”, será apresentado o conceito de *fanfiction* por Henry Jenkins, dando espaço para a continuação acerca do que são as ficções escritas de fãs para fãs e qual é o seu papel no incentivo ao hábito da leitura.

A análise que servirá como problemática para o tema será apresentada no segundo capítulo, abordando o possível papel do professor no ato de desmitificar e influenciar os alunos ao hábito da leitura. Afinal, quem não iria gostar de ler histórias que envolvem seus personagens favoritos?

A proposta deste trabalho é, portanto, a de desmitificar a visão errônea pré- estabelecida de que a escrita amadora não pode ser considerada literatura, bem como a influência que um professor em sala de aula pode ter ao comentar sobre as plataformas digitais criadas para a publicação de *fanfictions* e histórias originais. A relevância, então, está justamente na importância de validar as histórias amadoras, igualmente ao papel do professor como influenciador para esses jovens que leem e escrevem.

A análise empírica, por fim, será apresentada no último capítulo, juntamente com a metodologia utilizada para coletar os dados utilizados no desenvolvimento da pesquisa e sua importância para o público como um todo, dando sequência para a conclusão e o veredito final acerca do tema: A literatura através da perspectiva contemporânea das mídias sociais.

## 2 A LITERATURA ATRAVÉS DA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA DAS MÍDIAS SOCIAIS

Ao pesquisar a palavra “Literatura” no Google, os primeiros exemplos que aparecem são os livros considerados clássicos, como as obras de Machado de Assis, Aluísio de Azevedo, João Guimarães Rosa, Clarice Lispector ou, no caso de Literatura Internacional, William Shakespeare, Jane Austen, Edgar Allan Poe, entre outros. O que faz com que a literatura seja automaticamente associada aos livros que foram previamente publicados por grandes editoras.

Então, como validar histórias amadoras e independentes publicadas por jovens que desejam um espaço no universo editorial? Não se trata de competir com os grandes nomes da literatura clássica, mas sim de conseguir o reconhecimento como literatura. Para tal, é necessário que se entenda o foco da pesquisa, que são as *fanfictions*, e qual é a importância das mesmas para adquirir o hábito da leitura e, como consequência, contemplar os clássicos.

Sobre o conceito de leitura, segundo Maria Helena Martins (1984):

Se o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural. Saber ler e escrever, já entre os gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres.

Logo, partindo do pressuposto de que a leitura sempre teve um papel importante para o desenvolvimento da sociedade, não poderia ser diferente

atualmente. Entende-se que, de uma maneira geral, quem possui o hábito da leitura, diante dos assuntos lidos, consegue despertar a visão crítica do mundo.

Desse modo, considerando que a literatura deve servir como base para uma melhor compreensão de mundo, o viés literário não deve se limitar apenas ao aspecto acadêmico. É preciso entender que, desde que transmita alguma informação, toda leitura é válida e proveitosa, principalmente por proporcionar aos leitores a descoberta de novos universos e a compreensão de novas informações. Por tal, é necessário que os alunos sejam incitados ao hábito da leitura desde a infância, de modo que os mesmos possam seguir um caminho que os leve ao prazer e a satisfação gerada pelo hábito de ler ainda nos primeiros anos da caminhada escolar. Como consequência, o ato de ler desperta a imaginação e permite que inúmeras questões sejam respondidas ao longo da vida.

E é nesse contexto que entra a importância de adquirir o hábito da leitura. Educadores e educandos devem trabalhar em conjunto, e isso envolve o entendimento dos avanços tecnológicos e das novas ferramentas que podem ser utilizadas nos diversos níveis de aprendizagem. Dentre elas, é claro, a leitura de histórias originais e *fanfictions*.

## 2.1 FANFICTIONS

Com o advento da tecnologia ao longo dos anos, o fato de crianças e adolescentes estarem cada vez mais conectados não é nenhuma novidade, uma vez que o século XXI destaca-se no que diz respeito ao desenvolvimento de mídias sociais que buscam conectar as pessoas por meio das, hoje, tão conhecidas mídias sociais.

Para uma melhor compreensão do tema, é necessário partir do entendimento da etimologia da palavra "*fanfiction*", que de acordo com Jenkins



(1992), trata-se da junção da abreviação da palavra *fanatic* – “*fan*” –, e *fiction* – ficção no português –, formando então conhecida ficção de fãs.

Jenkins, considerado o criador do termo “*fandom*”, em sua obra intitulada “Cultura da Convergência” (2007), compreende e define que:

Para muitos fãs, a natureza não comercial da cultura do fã é uma de suas características mais importantes. Essas histórias são fruto do amor; elas operam numa economia de doação e são oferecidas gratuitamente a outros fãs que compartilham da mesma paixão pelos personagens.

Logo, por se tratar de um conteúdo disponibilizado gratuitamente, a desconfiança acerca da credibilidade do que é apresentado passa a ser o principal adversário dos autores e leitores das plataformas desenvolvidas para a publicação e leitura de *fanfictions*.

As *fanfictions*, no que se assemelha aos demais métodos de leitura, também se dividem em gêneros, sendo eles:

- a) Ação: Histórias que apresentam um grande número de cenas com adrenalina;
- b) Amizade: Quando a história não envolve teor sexual e/ou romance;
- c) Aventura: Normalmente conta com mistério e fantasia;
- d) Comédia: Histórias cômicas ou com um alto índice de humor;
- e) Crossover: Histórias que misturam diversos universos/temas;
- f) Darkfic: Contém um grande número de cenas assustadoras e depressivas;
- g) Deathfic: História em que um personagem morre;
- h) Drama: São as histórias que apresentam cenas dramáticas;
- i) Fantasia: Possuem um enredo único;
- j) Ficção Científica: Histórias que apresentam a ciência como elementoprincipal;
- k) Furry: Histórias que apresentam personagens híbridos (metade humano e metade animal, por exemplo);
- l) Hentai: Histórias que apresentam cenas de sexo explícito entre casais heteros;
- m) Horror: Histórias que assustam os leitores;

- n) Yuri: Histórias que apresentam envolvimento romântico entre duas mulheres;
- o) Yaoi: Histórias que apresentam envolvimento romântico entre dois homens;
- p) Paródia: Histórias que buscam a imitação cômica como forma de entretenimento.
- q) Universo Alternativo: Histórias que apresentam um universo diferente do real;
- r) Song Fic: Histórias que são baseadas em músicas.

Atualmente, destacam-se como plataformas voltadas para a publicação de histórias originais e ficção de fãs para fãs o *Wattpad*, desenvolvido no Canadá por Allen Lau, no ano de 2006, e o SpiritFanfics e Histórias, totalmente administrado por brasileiros.

Retirado do site SpiritFanfics, os administradores da plataforma destacam que:

Nosso maior orgulho é saber que muitos dos nossos leitores passaram a gostar de ler e escrever depois de conhecer o Spirit, pois, antes disto, nunca haviam lido um livro na vida. São milhares de jovens que não tinham acesso à literatura e/ou não tinham interesse nos conteúdos publicados, pelas editoras tradicionais. (SPIRIT FANFICS, 2020).

Allen Lau, fundador e CEO do *Wattpad*, conforme presente na matéria escrita por MakedaEaster no Los Angeles Times, define que:

O Wattpad Books é uma maneira pela qual nós estamos continuamente expandindo e nos tornando uma empresa de entretenimento completa. Da criação à distribuição e monetização. [...] Em última análise, nós queremos ter a certeza de que estamos ajudando os nossos escritores a progredir em suas carreiras o máximo possível. (LAU, 2019)

E, de fato, trata-se de uma empresa voltada para o entretenimento, considerando a complexidade das histórias desenvolvidas pelos conhecidos *ficwriters*, que se dedicam na criação de histórias que

envolvem universos temáticos já conhecidos ou universos totalmente originais, que são criados do zero pelos autores.

Maria Lucia Bandeira, em sua obra “O fenômeno fanfiction: novas leituras e escrituras em meio eletrônico” (2015), contribui com a seguinte concepção sobre os participantes das comunidades literárias:

Participantes de comunidades literárias – no sentido do interesse e da prática leitora e escritora virtuais –, os navegadores-autores e leitores de *fanfiction* dedicam seu tempo livre e sua energia criativa para navegar na web em busca de novas histórias para ler, de novos websites para divulgar seu trabalho e, sobretudo, na comunhão com outras pessoas que desfrutam dessas atividades como eles, ou seja, fãs do mesmo original e da mesma prática, de forma que possam sentir-se acolhidos em suas necessidades.

Inúmeras são as vertentes que as *fanfictions* podem seguir, deixando livre para o autor desenvolver a criatividade. A mais conhecida, entretanto, é a vertente em que a história se passa em um universo já conhecido, como no caso das *fanfictions* inspiradas na série *Harry Potter*, criada pela autora inglesa J.K. Rowling. Outro tópico de destaque no universo das *fanfictions* são as histórias envolvendo personagens que fazem parte da comunidade LGBTQIA+, que ganhou um espaço notório nos últimos anos.

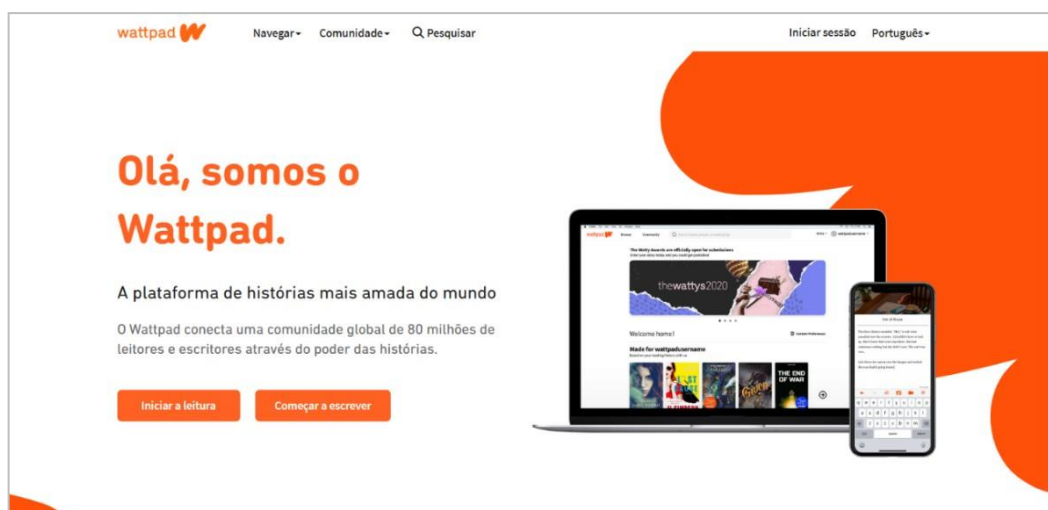


Figura 1: Página inicial do Wattpad. Disponível em: <https://www.wattpad.com/>.

### 3 O PAPEL DO EDUCADOR

No que diz respeito ao papel do educador, é necessário entender que a literatura é uma forma de adquirir informações por meio da decodificação de signos. Por consequência da leitura, as pessoas se tornam críticas e apresentam um melhor entendimento acerca da realidade. Logo, é necessário que o educador atue como o mediador e influenciador para o despertar literário de seus alunos. Não se trata apenas da leitura de clássicos, mas sim da leitura em um geral, que assume um importante papel na formação de alunos questionadores.

Silva, em sua obra “Concepções de leitura e suas consequências no ensino” publicada em 1999, contribui com:

Não querendo desmerecer os clássicos ou diminuir-lhes o valor~ reduzir as diferentes competências de um leitor somente à apreciação dos clássicos da literatura é perder de vista a vasta tipologia de textos que circulam no mundo contemporâneo. O leitor maduro e crítico é aquele que convive com diferentes tipos de textos, inclusive com os de literatura, estabelecendo os propósitos pertinentes para as suas práticas de interlocução.

Logo, é importante que haja uma visão positiva acerca dos diferentes tipos de literatura. Não se trata apenas da leitura de clássicos, mas sim da leitura como um todo. O Brasil não é um país que se destaca pelo número de livros lidos por habitante anualmente, mas é necessário que exista um conhecimento prévio acerca da importância da leitura. E é nesse ponto que entra a importância do professor como mediador do hábito da leitura.

Freire, em sua obra “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam” (1989), destaca:

Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes “leiam”, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. Em minha andarilhagem pelo mundo, não foram poucas as vezes em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a serem muito mais “devoradas” do que realmente lidas ou estudadas. Verdadeiras “lições de leitura” no sentido mais tradicional desta expressão, a que se achavam submetidos em nome de sua formação científica e de que deviam prestar contas através do famoso controle de leitura. Em algumas vezes cheguei mesmo a ler, em relações bibliográficas, indicações em torno de que páginas deste ou daquele capítulo de tal ou qual livro deveriam ser lidas: “Da página 15 à 37”. (FREIRE, 1989).

Com a contribuição de Freire, entende-se que o papel dos professores não deve ser apenas o de exigir que os alunos leiam determinado livro com o objetivo de realizar uma prova sobre o mesmo, mas sim que os alunos leiam textos que despertem seu interesse pela leitura. É preciso considerar que o professor é, antes de tudo, responsável por promover a leitura em sala de aula. Por tal, é necessário que os educadores compreendam as dificuldades específicas dos alunos e estimulem o exercício da leitura de maneiras que possam envolver cada um individualmente, de modo que os mesmos se sintam estimulados ao hábito da leitura e passem a produzir textos.

Conforme divulgado pela National Endowment for the Arts:

Quem lê regularmente por prazer tem uma vida muito mais ativa e bem sucedida do que aqueles que preferem passar o tempo livre vendo TV ou dedicando-se a outras atividades que não exigem raciocínio. Para os primeiros, a vida é uma sucessão de novas experiências e de ampliação dos horizontes. Para quem se enquadra no segundo caso, a maturidade torna-se um processo de atrofia mental (VEJA, 25 ago. 2004, p.47).

É possível afirmar, então, que a leitura é uma importante ferramenta para desenvolvimento crítico, principalmente no que diz respeito ao ser humano como detentor do conhecimento. Para ler, entretanto, é necessário prática, e só se aprende a ler, lendo. Logo, quem lê regularmente consegue se adaptar mais facilmente às questões apresentadas no viés social.

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. (BRASIL, 19987).

É fato que, desde que haja a prática, quanto mais se lê, melhor é o desempenho do aluno na escrita. Porém, é necessário que haja o incentivo à prática. Trabalhando com a criatividade em histórias voltadas para os gostos particulares de cada um, o interesse e a satisfação pela escrita será uma recompensa extremamente agradável para os educandos e educadores.

### 3.1 O AMBIENTE ESCOLAR

Atualmente um dos maiores desafios que a escola enfrenta é saber como incorporar os alunos à cultura da leitura e da escrita. Afinal, ao mesmo tempo em que a tecnologia é uma forte aliada para a prática da leitura, é também um obstáculo em potencial.

Conforme Zilberman (1988), “A escola é um lugar onde se aprende a ler e escrever, conhece-se a literatura e desenvolve-se o gosto pela leitura”.

Sendo assim, é necessário que os educadores, em parceria com a escola, busquem alternativas para despertar o interesse pela leitura dos educandos.

O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidade que é necessário assumir. (LERNER, 2002).

Se a leitura for agradável para o aluno, sem dúvidas o interesse do mesmo em continuar lendo será maior, de modo a aumentar as chances do educando de adquirir o hábito da leitura e, conseqüentemente, de avaliar o mundo de uma perspectiva crítica. É isso que se busca. Alunos que sintam prazer em ler e que mantenham o hábito da leitura, mantendo um ritmo quase diário de leitura.

## 4 ANÁLISE EMPÍRICA

Lakatos e Marconi (2003), entendem que a pesquisa bibliográfica abrange tudo aquilo que já foi publicado em relação ao tema de estudo, desde jornais, boletins, revistas, pesquisas, monografias, livros, teses, publicações avulsas e demais materiais. E o objetivo da mesma é colocar o pesquisador em contato com conteúdos que já foram ditos, escritos ou filmados sobre determinado assunto. A pesquisa bibliográfica, porém, não apresenta o caráter de cópia, mas sim o de análise de outras fontes.

Para que a pesquisa ocorresse, então, foi necessário que um planejamento prévio desde a escolha do tema até a determinação da metodologia e da análise do mesmo, para facilitar a pesquisa na hora da elaboração do conteúdo.

A pesquisa, portanto, foi realizada a partir de informações coletadas através das mídias sociais sem um caráter específico, a partir da análise do grande número de jovens que utilizam plataformas gratuitas voltadas para a publicação de histórias originais e *fanfictions*. Juntamente com a análise do possível papel do professor para incentivar os jovens que leem e escrevem em tais plataformas.

Logo, por não se tratar de uma pesquisa realizada por meio de formulários respondidos, não é possível caracterizá-la como qualitativa, apesar de se assemelhar com o que tal classificação apresenta. E, por não se tratar de uma pesquisa que apresentará dados numéricos específicos, não se pode caracterizá-la como quantitativa, apesar da abordagem do crescente número de jovens que fazem parte do universo das *fanfictions* e das histórias originais.

Trata-se, então, da análise de um ambiente que vem ganhando cada vez mais espaço nas plataformas digitais, de modo a tornar válido os dados que a pesquisa irá trazer. Considerando, é claro, o grande impacto tecnológico do século XXI e em como a escrita amadora pode ser uma chave para abrir as portas da literatura, principalmente como aumento considerável de pessoas com acesso à internet.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo a leitura uma importante ferramenta para o desenvolvimento crítico, o artigo buscou analisar as plataformas digitais voltadas para a publicação de histórias originais e *fanfictions*, visando utilizá-las como mecanismos para auxiliar no despertar literário dos alunos. Como



consequência, se fez necessária uma análise do papel do professor e da escola como mediadores no desafio de auxiliar os alunos na busca por uma literatura agradável e voltada para os interesses dos mesmos.

Logo, por se tratar de uma pesquisa voltada para o âmbito tecnológico, a análise das plataformas digitais como importante influenciador para o despertar literário dos alunos se faz necessária para uma melhor compreensão do conteúdo que muitos jovens estão lendo na internet nos dias de hoje.

Por ser adepta da leitura de *fanfictions*, a análise como um todo foi muito válida para a autora, principalmente por abordar a leitura de universos novos e voltados para o universo da fantasia. Por buscar a quebra do preconceito em relação aos conteúdos amadores presentes na internet, é importante que haja uma análise positiva acerca das histórias originais e das *fanfictions*, que hoje são responsáveis por um crescimento considerável de jovens leitores.

A análise, portanto, se faz extremamente necessária para um melhor entendimento do papel do professor em relação ao incentivo da leitura de diferentes gêneros literários e dos aspectos positivos que auxiliam no despertar do interesse na leitura de textos.

Desse modo, é possível responder aos questionamentos iniciais, que buscavam pontos positivos sobre a literatura nas plataformas digitais. A gratuidade e a facilidade de acesso para os alunos que possuem interesse em determinados filmes ou séries que servem como base para o desenvolvimento de histórias originais são pontos positivos para compreender a importância em valorizar as ferramentas proporcionadas pela internet. Logo, como consequência, é importante que o educador esteja preparado para lidar com alunos que leem os

mais variados tipos de histórias presentes nas mídias sociais, e saibam como auxiliar aqueles que desejam escrever.

## REFERÊNCIAS

- ARANA, A. R. de Azevedo; KLEBIS, A. B. S. Oliveira. **A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno**. EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação. PUCPR, 2015.
- BRASIL. Indicadores da qualidade na educação: dimensão ensino e aprendizagem da leitura e da escrita / Ação Educativa. São Paulo: Ação Educativa, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: SEED, 1997.
- EASTER, Makeda. **How young writers are busting into Hollywood with machinelearning-fueled Wattpad**. Los Angeles Times, 2019. Disponível em: <<https://www.latimes.com/entertainment/la-et-st-wattpad-studios-young-writers-20190201-story.html>>. Acesso em: 10 de outubro de 2020.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª ed, São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. Editora Aleph; 2007.
- KOREN, Natália Bichev. **O fã de fã: Um estudo da relação entre leitores e *ficwriters* no site Fanfiction.Net**. Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2012. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/67639>>. Acesso em: 03 de outubro de 2020.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- REVISTA VEJA. Fundação Victor Civita, agosto de 2004.
- SILVA, Ezequiel Teodoro da Silva. **Concepções de leitura e suas consequências no ensino**. PERSPECTIVA. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999,

SPIRIT FANFICS E HISTÓRIAS. **Sobre o SpiritFanfics e Histórias.** Disponível em: <<https://www.spiritfanfiction.com/>>. Acesso em: 03 de outubro de 2020.

VARGAS, Maria Lucia Bandeira. **O fenômeno fanfiction: novas leituras e escrituras em meio eletrônico.** Passo Fundo: UFP, 2005.

WATTPAD. Writers. Disponível em: <<https://www.wattpad.com/writers/>>. Acesso em: 03 de outubro de 2020.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 1988.

