

Revista de  
**CIÊNCIAS**  
da **EDUCAÇÃO**



# Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO

Publicação periódica apoiada pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo,  
sob a coordenação do seu Programa de Mestrado em Educação

Ano XX no 40 jan./jun. 2018

ISSN versão impressa 1518-7039 – CDU – 37

ISSN versão eletrônica 2317-6091



CAPES/QUALIS B3 em Educação, B2 na área Interdisciplinar e B1 em Ensino - Classificação de periódicos, anais, revistas e jornais (Brasília/DF, CAPES)

Fontes Indexadoras

DOAJ - <http://www.doaj.org/>

BASE - BIELEFELD - [www.base-search.net](http://www.base-search.net)

Latindex - <http://www.latindex.unam.mx/>

IRESE/Universidad Autónoma de México - <http://iresie.unam.mx>

EZB - <http://rzblx1.uni-regensburg.de/ezeit/>

ULRICH'S - <http://www.ulrichsweb.com>

Google Acadêmico - [scholar.google.com.br](http://scholar.google.com.br)

REDIB - <https://www.redib.org>

Scirus/Elsevier - [www.scirus.com](http://www.scirus.com)

New Jour/Georgetown University - [gilib.georgetown.edu](http://gilib.georgetown.edu)

Index Copernicus - [www.indexcopernicus.com](http://www.indexcopernicus.com)

Public Knowledge Project - [pkp.sfu.ca](http://pkp.sfu.ca)

Periodicos Capes - <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

Edubase - <http://143.106.58.49/fae/>

Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) - <http://www.ibict.br/>

Diadorim/IBICT - [diadorim.ibict.br](http://diadorim.ibict.br)

LivRe! - [livre.cnen.gov.br](http://livre.cnen.gov.br)

Sumários de Revistas Brasileiras - [www.sumarios.org](http://www.sumarios.org)

Catálogo elaborado por Lissandra Pinhatelli de Britto - CRB8 7539

Revista de Ciências da Educação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL.  
Programa de Mestrado em Educação - Americana, SP, n. 40 (2018) -

Ano XX no 40 jan./jun. 2018

Quadrimestral

Resumo em português, inglês e espanhol.

ISSN 1518-7039

ISSN versão eletrônica 2317-6091

1. Educação - Periódicos. I. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL. Programa de Mestrado em Educação.

CDD - 370



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO  
Publicação periódica apoiada pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo,  
sob a coordenação do seu Programa de Mestrado em Educação  
Ano XX no 40 jan./jun. 2018  
ISSN versão impressa 1518-7039 – CDU – 37  
ISSN versão eletrônica ISSN 2317-6091

**Chanceler:** Pe. Justo Ernesto Piccinini

**Reitor:** Pe. Eduardo Capucho

**Pró-Reitora de Ensino, Pesquisa e Pós-Graduação:** Profa. Dra. Eliana Rodrigues

**Pró-Reitor Administrativo:** Prof. Me. Nilson Leis

**Pró-Reitor de Extensão, Ação Comunitária e Pastoral:** Prof. Me. Antonio Wardison  
C. Silva

**Secretário-Geral/Procuradora Institucional:** Valquíria Vieira de Souza

**Liceu Coração de Jesus – Entidade Mantenedora**

**Presidente:** Pe. Luis Otavio Botasso

### **Comissão Editorial**

Profa. Dra. Maria Luísa Bissoto – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Antonio Carlos Miranda – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Renato Kraide Soffner – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Severino Antonio Moreira Barbosa – UNISAL/Americana-SP – Brasil

### **Conselho Editorial**

Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira – UFSM/Santa Maria-RS – Brasil

Prof. Dr. Antonio Rial Sanchez – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha

Profa. Dra. Bendita Donaciano Lopes – Universidade Pedagógica de Moçambique

Prof. Dr. Bruno Pucci – UNIMEP/Piracicaba-SP – Brasil

Prof. Dr. Edson Donizetti Castilho – UNISAL/Lorena-SP – Brasil

Prof. Dr. Erik Jon Byker – UNC Charlotte/College of Education – Estados Unidos da  
América do Norte

Profa. Dra. Francisca Maciel – UFMG/Minas Gerais-MG – Brasil

Prof. Dr. Geraldo Caliman – UCB/Brasília-DF – Brasil

Prof. Dr. Guillermo Ariel Magi – Univesidad Salesiana – Argentina

Prof. Dr. Joaquim Luís Medeiros Alcoforado – Universidade de Coimbra – Portugal

Prof. Dr. Luís Antonio Groppo – UNIFAL/Alfenas-MG – Brasil

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto – UFSCar/São Carlos-SP – Brasil

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins – UFSCar/Sorocaba-SP – Brasil

Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UCDB/Campo Grande-MS – Brasil

Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado – UEM/Maringá-PR – Brasil

Profa. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento – UEPG/Ponta Grossa-PR – Brasil

Profa. Dra. María Luisa García Rodríguez – Universidad Pontificia de Salamanca – Espanha

Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandez – UNIFAL/Alfenas-MG – Brasil

Profa. Dra. Rita Maria Lino Tarcia – UNIFESP/São Paulo-SP – Brasil

Prof. Dr. Roberto da Silva – USP/São Paulo – Brasil

Profa. Dra. Sônia Maria Ferreira Koehler – UNISAL/São Paulo-SP – Brasil

**Editor Responsável:** Profa. Dra. Maria Luísa Bissoto

**Organizada por:** Profa. Dra. Maria Luísa Bissoto

**Revisor de inglês:** Prof. Ms. Wellington Aires da Cruz Pereira (aires.pereira@hotmail.com)

**Revisor de espanhol:** Profa Ms Lilian de Souza (lilianfacions@gmail.com)

**Tradutora responsável pelas directrices para autores:** Profa Ms Lilian de Souza

**Tradutor responsável pelas guidelines for authors:** Renata Pereira Calixto

**Menção a discente voluntário:** Alana Rodrigues da Silva

**Projeto gráfico de capa:** Camila Martinelli Rocha

**Revisor de português:** Paulo César Borgi Franco (pborgfranco@gmail.com)

**Editoração:** Borgi Editora

## Editorial

Prezado leitor,

O número 40 da Revista de Ciências da Educação tem como fio condutor as experiências e as teorizações socioeducativas diferenciadas e inovadoras em várias esferas da educação, indo daquela escolar até aquelas desenvolvidas na interface educação e saúde, o que contempla o foco e o escopo do periódico, que é o de promover o debate sobre inovações, aportes teóricos e temas sociais e educacionais críticos para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Na Seção Internacional, pesquisadoras portuguesas da Universidade do Minho nos trazem a questão da humanização das práticas de saúde envolvidas no delicado cenário da recidiva em oncologia pediátrica. O artigo reclama a atenção dos profissionais da educação e da saúde para a necessidade de pensarmos em estratégias educativas para problemáticas sociais diferenciadas, como a convivência com quadros patológicos crônicos e terminais, que exigem outras respostas por parte desses profissionais e da própria sociedade.

O outro artigo dessa seção, de uma pesquisadora do Politécnico do Porto, aborda uma temática que ainda pode ser bastante explorada na realidade brasileira, que é aquela dos alunos egressos do ensino superior. Crescentemente presente nos instrumentos de avaliação nacionais, tanto da graduação como da pós-graduação, o chamamento ao acompanhamento dos egressos, inclusive com a criação de políticas institucionais voltadas para tanto, vem exigindo atenção constante no âmbito universitário. O estudo elaborado pela autora nos traz alguns pressupostos e preocupações relacionados ao egresso, como a instabilidade do mundo do trabalho, e aponta caminhos para refletirmos sobre essa e outras questões referentes aos egressos das universidades.

Na Seção Nacional, o artigo de abertura trata do uso pedagógico do cinema em uma perspectiva metodológica de pesquisa-ação, evidenciando como o encontro entre cinema e escola favorece a abertura de horizontes interpretativos da realidade, desde que também esse encontro seja marcado pela liberdade expressiva, e não regrado por práticas didáticas reducionistas. Um outro artigo dessa seção, que aborda a vinculação meios multimidiáticos-educação, analisa a necessidade de se debater a questão dos crimes virtuais, em especial aqueles praticados contra crianças e adolescentes, e o modo de pensarmos em práticas educacionais que nos preparem para enfrentar essa problemática.

Outros artigos dessa seção têm por enfoque temáticas de cunho didático-pedagógico, traçando perspectivas que se estendem para além dos muros escolares. A discussão do ensino de Geografia na educação inclusiva, também empregando um enfoque metodológico qualitativo, relaciona os saberes docentes próprios a esse campo do conhecimento e às dificuldades enfrentadas na ação didática, que são de diversas ordens. Trata também da consciência que esses docentes mostram ter sobre a diversidade, cognitiva, cultural, étnica, entre outras, e o respeito que a escola e a sociedade devem ter em relação a tal diversidade. Em uma outra mirada, a prática educativa em um curso de Administração é estudada, investigando-se o método dos três momentos pedagógicos, e como esse método, empregado no ensino da disciplina Administração da Produção, pode impulsionar a transformação da perspectiva dos estudantes em relação à cidadania. A atenção educativa e integral a crianças em situação de risco social na região da Amazônia brasileira é o tema de outro artigo dessa seção. Os autores analisam a ação do Exército Brasileiro, em seu braço social e comunitário, na região de Pacaraima, investigando se as práticas ali realizadas se caracterizariam como sociocomunitárias, colaborando para a construção de conhecimentos nesse campo do saber.

A Seção de Educação Salesiana nos propõe reflexões sobre os rumos da pastoral juvenil salesiana diante do que o autor denomina como jovens “parainstitucionais”, ou seja, aqueles que não se encontram em linha, por diversas razões, prevalentemente a pobreza ou as situações de risco social, com as instituições sociais tradicionais, como família, escola, trabalho formal. Como estabelecer práticas pastorais e educativas com esses



jovens, como abordá-los e compreendê-los, requer, no entender do autor, novas miradas, um frescor de olhares que se afastem do estabelecimento de “verdades” e se dirijam a indagações, a partir das quais novos caminhos para essas práticas possam ser criados.

Na Seção Relato de Experiência, temos a análise de um programa, realizado no âmbito do PIBID, direcionado para melhorar a qualidade lúdica e desenvolvimental do intervalo escolar. É uma temática importante, dada as problemáticas que vêm sendo observadas nos intervalos escolares, marcados, muitas vezes, por agressões e desgaste das relações entre alunos e entre estes e as instituições de ensino.

A essencialidade de se discutir e levar, para o âmbito educacional e educativo, a concepção de inter e de multiculturalidade é o cerne do texto da Seção Resenha. Apresentando várias experiências didáticas e socioeducativas do ensino de espanhol no Brasil, o foco da obra resenhada está em mostrar, sob diversos vieses, como a educação atual não pode desviar-se da diversidade e do respeito às diferentes culturas e como estas se relacionam e interagem, impulsionando novos sentidos de mundo.

Na Seção Educação dos Sentidos, duas reproduções de obras plásticas: a enigmática colagem Totem, acompanhada por um texto poético, e a bela e sugestiva Coleção Seres da Mata.

Agradecemos a colaboração de todos os autores, que vêm escolhendo nosso periódico como veículo de divulgação de suas produções intelectuais e culturais, e a todos os nossos leitores, por fazerem desta revista um veículo de consulta, de aprendizagem e de trocas, e, principalmente, para refletirmos sobre a educação para a vida em sociedade.

A Comissão Editorial



# Sumário

## SEÇÃO INTERNACIONAL

INTERNATIONAL SECTION

SECCIÓN INTERNACIONAL

Contributos da educação e da humanização no processo de superação da recidiva oncológica pediátrica

*The implications of education and humanization in the process of overcoming pediatric oncological relapse*  
*Contribuciones de la educación y de la humanización en el proceso de superación de la recidiva oncológica pediátrica*

SUSANA CAIRES, CONCEIÇÃO ANTUNES, MARTA MACHADO E ANA SOFIA MELO.....

17

Ensino superior e *alumni*: um potencial infinito de sinergias

*Higher education and alumni: an infinite potential of synergies*  
*Enseñanza superior y alumni: un potencial infinito de sinergias*

DIANA AGUIAR VIEIRA.....

35

## SEÇÃO NACIONAL

NATIONAL SECTION

SECCIÓN NACIONAL

Práticas pedagógicas a partir do cinema como uma experiência sem camisa de força

*Pedagogical practices from the cinema as an experience without a strength shirt*  
*Prácticas pedagógicas a partir del cine como una experiencia sin camisa de fuerza*

KELCILENE GISELA PERSEGUEIRO E JOSÉ EUZÉBIO DE OLIVEIRA SOUZA ARAGÃO .....

47

Pedagogia social e o conceito de  
inacabamento em Paulo Freire

*Social pedagogy and the concept of incompleteness  
in Paulo Freire*

*Pedagogía social y el concepto de inacabamiento en  
Paulo Freire*

CLAUDIO DOMINGOS FERNANDES E MARCO AURÉLIO PINHEIRO MAIDA ..... 63

Uma experiência educativa  
sociocomunitária na Amazônia: o  
Projeto PROFESP do 3º Pelotão  
Especial de Fronteira (3º PEF) do  
Exército Brasileiro, na comunidade de  
Pacaraima - Roraima

*An educational sociocommunitarian experience in  
the Amazon: the PROFESP Project of the 3<sup>rd</sup>  
Special Border Squad (3<sup>rd</sup> PEF) of the Brazilian  
Army, in the community of Pacaraima - Roraima*

*Una experiencia educativa sociocomunitaria en  
la Amazonia: el Proyecto PROFESP del 3º  
Pelotón Especial de Fronteira (3º PEF) del  
Ejército Brasileño, en la comunidad de Pacaraima  
- Roraima*

VAGNER FERREIRA E RENATO KRAIDE SOFFNER ..... 79

Três Momentos Pedagógicos no ensino  
de Administração: da teoria à prática  
social

*Three Pedagogical Moments in Administration  
teaching: from theory to social practice*

*Tres Momentos Pedagógicos en la enseñanza de  
Administración: de la teoría a la práctica social*

MARIA ALDINETE DE ALMEIDA REINALDI, ANNECY TOJEIRO GIORDANI E PRISCILA  
CAROZA CAROZA FRASSON COSTA ..... 95

Abordagens educacionais sobre crimes  
virtuais

*Educational approaches to virtual crimes*

*Enfoques educativos sobre crímenes virtuales*

FERNANDA BEATRIZ FERREIRA DE MACEDO E MARTHA KASCHNY BORGES ..... 121

Travessias e desafios da formação docente  
de Geografia: educação especial na  
perspectiva da educação inclusiva

*Crossings and challenges of teacher training in  
Geography: special education in the perspective of  
inclusive education*

*Travesías y desafíos de la formación docente de  
Geografía: educación especial en la perspectiva de  
la educación inclusiva*

LUIZ MARTINS JUNIOR, ROSA ELISABETE MILITZ WYPYCZYNSKI MARTINS E  
JULICE DIAS ..... 141

## SEÇÃO EDUCAÇÃO SALESIONA

SALESIAN EDUCATION

EDUCACIÓN SALESIANA

*Jóvenes en riesgo social: desafío carismático de la pastoral juvenil salesiana*

Jovens em risco social: desafio carismático da pastoral juvenil salesiana  
*Youth at social risk: charismatic challenge of salesian youth ministry*

CÉSAR GONZÁLEZ NÚÑEZ ..... 167

## SEÇÃO RELATO DE EXPERIÊNCIA

EXPERIENCE REPORT

RELACTO DE EXPERIENCIA

Recreio em Movimento no PIBID: atividades e brincadeiras no desenvolvimento físico, cognitivo e social

*School Interval in Motion in the PIBID: activities and games in physical, cognitive and social development*  
*“Intervalo Escolar en Movimiento” en el PIBID: actividades y brincaderas en el desarrollo físico y cognitivo*

JEAN CARLOS PARMIGIANI DE MARCO, MATEUS AUGUSTO BIM E  
DEONILDE BALDUÍNO ..... 185

## SEÇÃO RESENHA

REVIEW

RESEÑA

Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales

*Ensino e aprendizagem de espanhol no Brasil: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturais*  
*Teaching and learning of spanish in Brazil: language, discursive and intercultural aspects*

LILIAN DE SOUZA ..... 199

SEÇÃO EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS

Totem

| *Totem*

| *Tóten*

MARGARETH BRANDINI PARK E RENATA SIEIRO FERNANDES ..... 211

Coleção Seres da Mata

| *Collection of Forest Beings*

| *Colección Seres de la Mata*

ADRIANA FRIAS..... 213



Seção Internacional





# Contributos da educação e da humanização no processo de superação da recidiva oncológica pediátrica

---

SUSANA CAIRES<sup>1</sup>

CONCEIÇÃO ANTUNES<sup>2</sup>

MARTA MACHADO<sup>3</sup>

ANA SOFIA MELO<sup>4</sup>

---

## Resumo

O objetivo deste artigo é discutir as percepções dos profissionais da pediatria sobre as preocupações e necessidades das crianças e dos adolescentes durante a recidiva oncológica. Trata-se de um estudo exploratório, que envolveu 17 profissionais da saúde, educação, serviço social e psicologia, trabalhando em dois hospitais do Norte de Portugal, selecionados pelo método de amostra por conveniência. Os dados foram coletados por entrevista semiestruturada, de autoria do grupo responsável pela pesquisa. De acordo com os resultados, as principais preocupações das crianças/dos adolescentes durante a recidiva da sua doença é ter que reviver todo o sofrimento experienciado em estágios anteriores (com chances mais baixas de cura), bem como o medo do tratamento porvir (por exemplo, duração, efeitos colaterais), e da sua própria morte. A respeito das suas necessidades, o desejo por informação (por exemplo, a severidade dos seus sintomas, razões da recidiva, potencial efetividade dos novos tratamentos) foi a mais frequentemente mencionada, com a necessidade por esperança na cura e por manter a presença e a proximidade aos seus bem-amados. Os resultados mostram alguns dos efeitos adversos da recidiva oncológica pediátrica entre seus protagonistas e convocam a uma profunda reflexão (e ação) em termos do design e da implementação de dispositivos que contribuam para incrementar o bem-estar e a qualidade de vida de crianças e adolescentes que experienciam esse estágio adverso da doença oncológica.

Palavras-chave: Recorrência. Oncologia pediátrica. Perfil de impacto da doença. Humanização. Educação.

# The implications of education and humanization in the process of overcoming pediatric oncological relapse

## Abstract

The aim of this paper is to discuss the perceptions of pediatric professionals about the concerns and needs of children/adolescents during the cancer relapse. It is an exploratory study which involved 17 pediatric practitioners from health, education, social work and psychology working in two Portuguese northern hospitals, selected by the sampling convenience method. Data were collected by a semi-structured interview authored by the research group. According to the results, the children and adolescents' main concerns during the relapse of their illness is about having to relive all the suffering experienced in earlier stages (with lower chances of healing), as well as the fear of the upcoming treatment (e.g. duration, side effects), and their own death. Regarding their needs, information (e.g. about severity of their symptoms, reasons of the relapse, potential effectiveness of new treatments) was the most frequently mentioned, along with the need for hope in healing and to ensure the presence and proximity of their beloved ones. Results show some of the adverse effects of pediatric cancer relapse amongst its protagonists and call for a deep reflection (and action) in terms of the design and implementation of devices that contribute to increment the welfare and quality of life of the children and adolescents that experience this harmful stage of an oncological disease.

Keywords: Pediatrics. Recurrence. Oncology. Sickness impact profile. Humanization. Education.

## Contribuciones de la educación y de la humanización en el proceso de superación de la recidiva oncológica pediátrica

### Resumen

El objetivo de este artículo es discutir las percepciones de los profesionales de la pediatría sobre las preocupaciones y necesidades de los niños y adolescentes durante la recidiva oncológica. Este es un estudio exploratorio que incluyó 17 profesionales de la salud, educación, trabajo social y psicología, trabajando en dos hospitales en el norte de Portugal, seleccionados por el método de muestreo por conveniencia. Los datos fueron colectados por entrevista semiestructurada, de autoría del grupo responsable de la investigación. De acuerdo con los resultados, los principales asuntos de los niños / adolescentes durante la reeducación de su enfermedad es tener que revivir todo el sufrimiento experimentado en

etapas anteriores (con posibilidades más bajas de curación), así como el miedo al tratamiento por venir (por ejemplo, duración, efectos colaterales), y de su propia muerte. En cuanto a sus necesidades, aquella por información (por ejemplo, la severidad de sus síntomas, razones de la recidiva, potencial efectividad de los nuevos tratamientos) fue la más frecuentemente mencionada, junto con la necesidad por esperanza en la curación y por mantener la presencia y la proximidad a sus amados. Los resultados muestran algunos de los efectos adversos de la recidiva oncológica pediátrica entre sus protagonistas, y convoca a una profunda reflexión (y acción) en términos del diseño y la implementación de dispositivos que contribuye a incrementar el bienestar y la calidad de vida de los niños y niñas adolescentes que experimentan esta etapa perjudicial de la enfermedad oncológica. Palabras clave: Recurrencia. Oncología pediátrica. Perfil de impacto de la enfermedad. Humanización. Educación.

## Introdução

Até há bem pouco tempo, o cancro pediátrico era tido como uma doença letal. Todavia, os progressos médicos, farmacológicos e tecnológicos, bem como o seu diagnóstico e tratamento precoce, fazem desta uma doença com elevada probabilidade de cura (WARD *et al.*, 2014). Apesar do cenário otimista e da crescente qualidade de vida que se tem conseguido assegurar junto do paciente pediátrico, a vivência da doença oncológica mantém-se como um processo profundamente penoso sob o ponto de vista físico e psicológico, não só para as crianças e adolescentes que o protagonizam mas, também, para aqueles que os acompanham de perto (família nuclear).

Embora com um crescendo de estudos na área, poucos são aqueles que se debruçam sobre a fenomenologia da recidiva oncológica em pediatria, bem como o(s) seu(s) impacto(s) no doente e seus familiares. Procurando contrariar este cenário, desde os anos 80 do século XX, alguns investimentos têm vindo “timidamente”, a ganhar algum terreno, sendo deles exemplo os trabalhos de Espídula e Valle (2002), Hinds *et al.* (2002), Valle (2010), Arrais e Araújo (2010) e Machado (2014).

Entendendo-se a recidiva ou recaída como o reaparecimento do tumor (na mesma ou em outra parte do corpo), a sua incidência é relativamente comum, sendo vários os casos de crianças e adolescentes que experienciam esta fase da doença. Entre alguns destes pacientes, a recidiva pode ocorrer, inclusive, em mais do que um episódio.

Segundo Araújo (2011), a notícia de uma recidiva é fonte de reações muito semelhantes às do diagnóstico de cancro, sendo que, para Valle (2010), a recidiva é muito mais difícil de vivenciar e superar. De acordo com evidências de alguns estudos na área, o reviver de todos os problemas anteriores, as menores probabilidades de cura (dada a ineficácia do tratamento anterior em que se depositava maiores expectativas), o ter que voltar à “estaca zero” e, entre outros, saber o que se tem de encarar nas etapas seguintes (muito sofrimento, internamentos prolongados, múltiplos tratamentos...) são motivo do tumulto e desesperança que caracterizam as vivências destas famílias aquando do confronto com a recidiva (ARAÚJO, 2011; ESPÍDULA; VALLE, 2002; MACHADO, 2017; VALLE, 2010). Segundo Valle (2010, p. 139), o seu impacto é ainda mais significativo quando “já tinha ocorrido um aparente sucesso no tratamento e, segundo... já depois de um longo período de remissão, no qual a “normalidade” havia sido retomada: regresso à escola, aos ambientes naturais, ao trabalho...”.

De acordo com a síntese realizada por Espíndula e Valle (2002) em torno dos estudos centrados nas reações da família à recidiva oncológica pediátrica, o choque, o desespero (face à impotência gerada pela situação) e o medo da morte surgem como reações nucleares numa etapa inicial. A esta segue-se alguma ambivalência em relação ao que fazer em seguida, alternando entre a rejeição e a aceitação da realidade; entre o desespero e a esperança; e o sentido de urgência em iniciar um novo ciclo de tratamentos. Um forte questionamento relativamente a todo o processo a enfrentar de novo é acentuadamente vivido no seio destas famílias (ESPÍDULA; VALLE, 2002). Frequentemente, é mais difícil para os pais lidar com a incerteza deste tipo de tratamentos do que para o próprio paciente pediátrico (MACHADO, 2014; VALLE, 1997), sendo, pois, a recidiva vivida por estes com elevados níveis de stresse e ansiedade, com acentuado medo da separação e/ou da perda do filho, desesperança (decorrente da consciência da diminuição das probabilidades de cura e sobrevivência), depressão e/ou sentimentos de “desmembramento” (MACHADO, 2014).

Koocher e O'Malley (1981) centrados nas consequências psicossociais do cancro infantil e nas relações entre variáveis específicas deste processo e o tempo de adaptação à experiência de cancro, estudaram 121 sobreviventes, 22 dos quais tendo experienciado uma ou mais recidivas. Os resultados deste estudo revelaram maior prevalência de dificuldades de ajustamento psicológico entre pacientes pediátricos cuja doença recidivou.

Hockcenberry-Eaton, Dilorio e Kemp (1995), ao averiguar quais as áreas do funcionamento psicossocial mais afetadas pela duração dos tratamentos e da recidiva, realizaram um estudo envolvendo 44 crianças (entre os 6 e 1/2 e os 13 e 1/2 anos de idade), 15 das quais tinham experienciado uma recidiva durante ou no fim do tratamento. Constataram que crianças que tinham experienciado uma recidiva e um processo de tratamento mais prolongado apresentavam uma autopercepção global mais deficitária e traços de ansiedade mais acentuados.

Valle (2010) verificou, também, um decréscimo no rendimento escolar das crianças com doença oncológica; a tendência para demonstrarem baixo interesse nos relacionamentos; a ampla utilização de mecanismos de defesa e negação; e a presença de sintomas residuais de depressão, baixa autoestima e ansiedade.

Em Portugal, Araújo e Arrais (1998) verificaram, igualmente, que mesmo sobrevivendo e regressando a uma “rotina normal”, a possibilidade de recidiva é uma ideia que se mantém presente tanto no paciente como na sua família, permanecendo por um longo período de tempo (mesmo após a alta médica). Verificaram, também, com o ampliar do tempo de sobrevivência, um aumento do otimismo e da esperança de estarem efetivamente curados.

Em face do anteriormente exposto, e da necessidade de um olhar (e uma intervenção) mais profundo sobre a(s) complexidade(s) encerradas pelos processos psicossociais da recidiva, procurou-se compreender as preocupações, necessidades e dificuldades das crianças/adolescentes de acordo com o olhar dos profissionais de pediatria oncológica.

Mediante as limitações existentes ao nível da extensão deste artigo, apresentam-se apenas as preocupações e necessidades identificadas entre as crianças e adolescentes aquando da recidiva.

## Métodos

No sentido de compreender o significado que os sujeitos atribuem à problemática em estudo, realizou-se uma pesquisa exploratória qualitativa em dois hospitais públicos de referência para o tratamento oncológico pediátrico, no Norte de Portugal. Nesta participaram 17 profissionais das áreas de saúde, educação, serviço social e psicologia a desempenhar funções nestas unidades. Assumiram-se como critérios de inclusão: (i) experiência

profissional em oncologia pediátrica de pelo menos um ano; (ii) pertença ao grupo de profissionais que trabalham (nos serviços de internamento ou de ambulatório) em estreito contacto com as crianças e adolescentes; (iii) disponibilidade para colaborar no estudo. O tamanho da amostra foi definido por saturação, após verificarmos que a complementaridade e reincidência das informações era suficiente para sugerir conclusões.

As perceções dos profissionais de oncologia pediátrica foram recolhidas por intermédio de entrevistas semiestruturadas, da autoria do grupo de investigação, e realizaram-se no local indicado por cada chefe de serviço, assegurando condições de privacidade dos participantes e a não interrupção da entrevista. De modo a facilitar a recuperação integral dos dados recolhidos, fez-se o registo áudio das entrevistas, mediante autorização dos participantes, e procedeu-se à sua transcrição integral.

Todos os princípios éticos de consentimento informado, participação voluntária e confidencialidade foram salvaguardados. O projeto foi aprovado pelas Comissões de Ética dos dois hospitais, com a referência CES-IPO: 203/2013, a 9 e 24 de maio de 2013.

Atendendo a que o nosso objeto de análise (relatos, textos ou discursos dos entrevistados) é uma forma simbólica, uma construção sócio-histórica, reconhecida como prática social que diz alguma coisa sobre algo, exigindo uma interpretação, recorreremos à hermenêutica de profundidade (HP) enquanto referencial metodológico para proceder à sua compreensão (THOMPSON, 1995; GADAMER, 1997).

Na perspetiva de uma análise crítico-interpretativa, partimos do pressuposto que a experiência de compreensão não é pura reprodução, por parte de um intérprete, do significado inerente ao texto que procura compreender (GADAMER, 1982). Toda a experiência de compreensão se faz na trajetória entre uma compreensão prévia (tradição/familiaridade) que se expressa em “pré-conceitos” que, com sua força antecipadora de compreensão, condicionam e organizam o caráter novo/estranho/não familiar da mensagem, trajetória essa denominada de círculo hermenêutico (GADAMER, 1982). A experiência de compreensão é, necessariamente, condicionada pelo sistema histórico-cultural em que se insere e, desde logo, a partir dos «olhares intencionais» transcendentemente condicionados do sujeito que compreende. Neste sentido, compreender supõe uma construção criativa do significado, ou seja, uma interpretação do que é dito (THOMPSON, 1995).

A análise crítica e hermenêutica realizada integrou: a) leitura compreensiva de cada um dos relatos; b) identificação das temáticas inerentes aos relatos; c) interpretação de ideias e sentimentos dos profissionais sobre as vivências das crianças/adolescentes em recidiva oncológica. As áreas temáticas extraídas dos relatos foram: a) preocupações percebidas entre as crianças/adolescentes aquando da recidiva, incluindo as categorias “preocupação com a morte”; “preocupação com os tratamentos e sua eficácia”; “preocupação com o percurso escolar” e “preocupação com os pais”; b) necessidades identificadas entre as crianças/adolescentes em recidiva oncológica, incluindo as categorias “necessidade de informação”; “necessidade de manutenção da esperança”; “necessidade de normalidade”; “necessidade de proximidade das pessoas mais significativas”; “necessidade de satisfação imediata das demandas” e “necessidade de viver ao máximo o tempo que resta e de se ‘imortalizar’”.

## Resultados

Dos 17 participantes, no que concerne à sua profissão, seis são enfermeiros, três educadores de infância, dois médicos, dois professores, dois assistentes operacionais, uma assistente social e um psicólogo.

Na Tabela 1 dão-se a conhecer as principais características do grupo de participantes, discriminando-se a sua categoria profissional, os anos de serviço em saúde e na oncologia pediátrica, tomando a média destes últimos, bem como os seus valores mínimo e máximo.

### Preocupações percebidas entre as crianças/adolescentes em recidiva oncológica

Neste estudo, os participantes destacaram, fundamentalmente, quatro tipos de preocupações na forma como os pacientes vivenciam a recidiva oncológica (Tabela 2).

Entre as preocupações mais frequentemente referidas surgem as relativas aos tratamentos e sua eficácia. Por um lado estas colocam-se quanto aos efeitos secundários das próximas intervenções terapêuticas: o desconforto, dor (náuseas, vômitos, mucosites) e as alterações na sua imagem corporal (perda de cabelo, dismorfose, inchaço), aspetos intensamente vividos em etapas anteriores, assumindo na recidiva renovado protagonismo: “[...] Se o que vão fazer vai ser equiparado com o que foi; se vai

ser mais forte e, sendo mais forte, se vão ter mais náuseas, mais vômitos, mais mucosites, mais dor”. No caso dos mais pequenos “é a preocupação: “ahh, tenho que vir para aqui levar picas outra vez!” [entrevista 3 EI-I].

Tabela 1. Perfil profissional dos participantes.

Categoria profissional		Anos de serviço na saúde			Anos serviço oncologia		
		Média	Min.	Máx.	Média	Min.	Máx.
Assist. operacionais	2	10	5	15	10	5	15
Assistente social	1	14			8		
Educa-dores Infância	3	17.7	8	24	16.7	5	21
Enfermeiros	6	16.5	9	28	16	9	28
Médicos	2	19	18	20	10.5	9	12
Professo-res	2	8	8	8	8	8	8
Psicólogo	1	29			18		

Tabela 2. Preocupações das crianças/adolescentes em recidiva oncológica.

Preocupações	N
Com a morte	7
Com os tratamentos	11
Com o percurso escolar	2
Com os pais	2

O tempo de duração dos novos tratamentos, assim como a sua eficácia são, também, motivo de preocupação entre crianças/adolescentes, em consequência do insucesso de anteriores intervenções e do medo/angústia que este cenário se repita após nova (e sofrida) tentativa, “[...] ‘quanto tempo é que vai durar?’. E temos aqui paliativos a durar muito tempo... alguns adolescentes... perguntam-nos...”; “Será que vai resultar?”, “Será que desta vez vai ser possível ultrapassar?” [entrevista 24 EI-A].



Em segundo lugar são salientadas as preocupações com a morte, relatadas como mais expressivas entre os adolescentes. Entre as crianças mais pequenas os profissionais descrevem-nas como menos significativas uma vez que o seu nível de desenvolvimento cognitivo não lhes permite ainda compreender a gravidade da situação, nem o significado da morte e sua irreversibilidade:

“Eu vou morrer disto ou não?”. A morte está sempre muito presente na cabeça destes meninos... nas crianças de idade inferior, acho que não têm muita noção. Nos mais crescidos ou naqueles com uma leitura mais avançada da situação é aquela velha história de que “pode correr mal” [entrevista 16 EI-I].

Seguidamente são referidas as preocupações com o percurso escolar, decorrentes do facto de, com a recidiva, as crianças/adolescentes serem forçados a mudar novamente as suas rotinas escolares para regressarem ao tratamento. Tais interrupções geram consternação, de modo particular em anos escolares decisivos, podendo comprometer decisões importantes para a sua futura vida académica.

Com igual frequência são referidas as preocupações com o bem-estar dos pais, movendo, inclusive, algumas destas crianças/adolescentes, esforços no sentido de “disfarçar” o sofrimento próprio, numa tentativa de os “poupar” emocionalmente.

É terrível! É uma das piores coisas que se pode imaginar; eles procuram, perante os pais, mostrar, nos primeiros dias, força, mas, interiormente, é terrível! [...] é a preocupação dos pais; é sentirem que os pais, mesmo que não percebam o que é que de facto... podem não perceber o alcance daquilo tudo... mas, de facto, percebem a preocupação dos pais: vão ter que passar por aquela medicação toda que lhes fizemos e que vai deixá-los mal outra vez [...] [entrevista 9 P-I].

## **Necessidades de crianças/adolescentes em recidiva oncológica**

Quantos às necessidades das crianças/adolescentes durante a recidiva, foram identificados sete tipos de necessidades distintas (cf. Tabela 3): (a) de informação; de manutenção da esperança; (c) de “normalidade”;

(d) de proximidade dos entes significativos; (e) de apoio psicológico; (f) de satisfação imediata das suas demandas; e (g) viver o máximo possível o tempo restante e a sua “imortalização”.

Tabela 3. Necessidades das crianças/adolescentes em recidiva oncológica.

Necessidades	N
Informação	12
Esperança	5
Proximidade dos mais significativos	4
Apoio psicológico	3
“Normalidade”	2
Aproveitar ao máximo o tempo de vida que lhe resta e a sua imortalização	2
Aproveitar ao máximo o tempo de vida que lhe resta e a sua imortalização	2
Respostas imediatas às suas demandas (“Eu Quero !!”)	1

Quanto às Necessidades de Informação, os relatos dos profissionais sugerem que as crianças/adolescentes precisam ser informados acerca da gravidade da sua situação “[...] que lhes seja dita a verdade”; dos procedimentos a seguir (quer optem por prosseguir com os mesmos ou outros tratamentos, quer por parar de procurar alternativas de cura) e da confirmação da probabilidade de eficácia dos futuros tratamentos: “necessidade... da confiança [dos profissionais de saúde] naquilo que está a ser feito porque, para estar a submetê-lo outra vez a coisas agressivas e invasivas [...] um bocadinho mais de segurança de que aquilo vale a pena” [entrevista 24 M-I].

A forma como a informação é transmitida é, também, realçada, devendo ser ajustada à idade e à personalidade da criança/adolescente, assumindo um “tom” otimista “[...] mantendo claramente uma perspetiva positiva, mais adepta da esperança: que a tecnologia, que os tratamentos, que os peritos vão ajudar neste sentido” [entrevista 29 P-I].

A necessidade de encontrar informação que explique o ressurgimento da doença é igualmente referida, quer quanto a uma informação mais técnica “O que falhou? Porque falhou?”; quer no sentido de encontrar um significado pessoal, existencial, espiritual para o que lhes está a acontecer: “necessidade [de perceber] o Porquê, [...] “Porquê eu?” [entrevista 3 EI-I].

Alguns profissionais salientam, também, a necessidade de manutenção da esperança, podendo esta ser impulsionada ou “nutrida” por fontes externas - traduzindo-se na incitação e encorajamento por parte dos outros - nomeadamente a equipa técnica:

[...] de ouvir o médico dizer que “isto vai correr tudo bem” ou [...] eles querem ouvir da nossa parte [equipa técnica] que esse agravamento não seja o pior... esperam que nós lhes demos notícias de resultados o mais esperançosos possível... [entrevista 30 PI -I].

E/ou pelos seus entes mais próximos; “[...] alguém que os anime e os ‘levante’, que projete a moral para cima: ‘e pronto, foi só uma recidiva, isto vai correr tudo bem’... ânimo!” [entrevista 16 EI-I].

A par desta incitação externa, vislumbra-se, também, a necessidade de a própria criança/adolescente “nutrir” em si essa esperança, acreditando que é possível superar a doença.

Relativamente à proximidade dos seus entes queridos, os relatos apontam para a necessidade de ter permanentemente os pais/família ao seu lado.

[...] ter a família por perto, isso vê-se; o toque da mãe [...]. [...] um miúdo que teve uma sobrinha e ele dizia que todos os dias falava com ela ao telefone. Ele dizia que tinha que fazer isso porque quando tivesse com ela, ela não o ia conhecer. E eu disse: ‘Então, tu podes ver a tua sobrinha pelo skype!; ‘Não é a mesma coisa é o toque, o estar [...]’” [entrevista 9 PI].

Os depoimentos revelam, ainda, a necessidade de ter alguém significativo “do outro lado”, ajudando-a a amenizar o medo do desconhecido após a morte: [...] encontram consolo porque houve um avô, alguém conhecido que faleceu e eles sabem “eu vou para a beira de alguém [...]” [entrevista 13 MI-A]. Neste processos, o apoio psicológico é também salientado como premente.

Quanto às necessidades de «normalidade», os profissionais salientam a ideia que as crianças/adolescentes, para manterem o seu equilíbrio, precisam de “normalidade” nas suas vidas; “[...] de sentir que a vida deles continua a correr; que não parou [...]” [entrevista 13 MI-A]. Daí a grande necessidade de regressar ao seu meio natural: “[...] gostam muito de ir para

casa; vão deixar aqui o hospital, não vão estar restringidos aos nossos horários e medicação, à higiene [...] quando estão em casa, estão muito mais à vontade; estão no ambiente deles” [entrevista 27 EA].

Quanto às necessidades de satisfação imediata das demandas -“Eu Quero!!!” - os relatos sugerem que, com a recidiva, a premência de respostas imediatas sofrem agravamento: “[...]só querem que os pais satisfaçam as suas necessidades; os pais e nós [profissionais de saúde]... e que podem ir da parte lúdica à parte pedagógica, à parte de tratamento, de ir à escola [...]” [entrevista 2 E-I].

Por fim, os profissionais referem a necessidade destas crianças/adolescentes de - quando sentem que a morte se aproxima - viver “ao máximo” o tempo de vida que lhes resta, e de deixarem “a sua marca”:

[...] curiosamente, muito deles conseguem valorizar o presente e eu acho que eles até... quase sublimar. Alguns arranjam projetos ou dão apoio uns aos outros. Portanto, conseguem encontrar um papel para eles no curto espaço de tempo em que estão “cá” [...] quando sabem que vão morrer - há alguns que sabem que vão morrer - [têm necessidade de] valorizar o facto de terem estado “cá”; o impacto que vão deixar; o que é que vão deixar. A marca deles no Mundo também é muito importante para eles [entrevista 13 MI-A].

## Discussão

Na presente pesquisa, os relatos destacam inúmeras preocupações e necessidades que, tal como a literatura da área refere, nos levam a conotar a recidiva oncológica pediátrica como uma fase de acrescida vulnerabilidade física e psicológica entre os seus protagonistas (ESPÍNDULA, 2002; HINDS *et al.*, 2002; VALLE, 2010; HOCKENBERRY-EATON; DIOLARIO; KEMP, 1995).

Entre os relatos dos profissionais, os tratamentos e a sua eficácia destacam-se como matéria de grande preocupação entre a criança/adolescente em recidiva oncológica, também elas enfatizadas por Fan e Eiser (2009). O facto de terem sofrido com tratamentos anteriores, ou por os terem testemunhado junto de outras crianças/adolescentes em circunstâncias semelhantes, origina preocupações, medos e ansiedades face aos novos tratamentos.

Adicionalmente, o medo da morte está bem presente entre estas crianças/adolescentes, corroborando outras evidências recolhidas por Espíndula e Valle (2002) na sua síntese da literatura. Entre algumas reações nucleares do confronto com a recidiva surgem o choque, o desespero e o medo da morte. A estas somam-se as preocupações com a vida escolar e com o sofrimento que a sua condição clínica gera nos pais, as quais apontam para a urgência de um sistema de saúde não centrado apenas no controle dos sintomas, na doença e na cura, mas, fundamentalmente, um sistema de cuidados integrados orientado para a prevenção e promoção do bem-estar e da qualidade de vida (OMS, 1978; EUROPEAN COMMISSION, 2011).

Indo ao encontro do estudo de Araújo (2011), os dados aqui apresentados destacam a necessidade premente, entre estas crianças/adolescentes, de compreender o que está a acontecer e de - em particular entre os mais velhos - saber mais sobre o seu estado de saúde (gravidade da situação, tratamentos seguintes, probabilidades de sucesso). Esta necessidade de informações - interpretada e sentida pelos profissionais - parece sugerir algum proteccionismo, também salientado por Webster e Skeen (2012) na sua revisão da literatura, a qual revela que, essencialmente os pais - não só por ser extremamente doloroso falar diretamente com o filho sobre este assunto, mas, por acreditarem que esta é uma forma de o poupar de sofrimento acrescido -, optam por lhe omitir a gravidade da situação.

De salientar, também, entre estes relatos, as necessidades da criança/adolescente em manter a esperança na cura, e de viver num contexto de normalidade. Esta necessidade de manutenção da esperança e de “regresso” à normalidade conduz-nos à ideia de que a hospitalização - privando a criança/adolescente do seu universo familiar (pais, irmãos, escola, amigos, roupas, brinquedos) - faz, nas palavras de Masetti (1998, p. 2), da experiência de internamento “uma realidade que destitui a criança da sua função: ser criança”, evidenciando-se, assim, a necessidade urgente de recontextualização desta experiência em prol da recuperação da saúde e bem-estar pediátricos.

Neste estudo, os relatos dos profissionais revelam, ainda, que, na recidiva, a reaproximação de todos aqueles que apoiaram em etapas anteriores parece ser vivida como muito significativa. A literatura na área refere, efetivamente, que é comum - ao longo de todo o processo de doença - a dependência emocional em relação aos seus progenitores e/ou de outras figuras de referência do seu quotidiano, dando lugar, nalguns casos, a algum

comprometimento da sua autonomização. Tal comprometimento poderá sofrer agravamento aquando da ocorrência de uma ou mais recidivas tal como referem Manne e Miller (1998) ou Abrams, Hazen e Penson (2007).

Num contexto de recidiva onde se experienciam redobradas angústias pela antecipação do replicar de um processo que já se conhece e que acarreta elevado sofrimento, e/ou de continuar ou não a acreditar que é possível vencer a doença depois do fracasso da(s) anterior(es) tentativa(s), os testemunhos dos profissionais destacam, ainda, a necessidade da criança/adolescente satisfazer os seus desejos, de viver ao máximo e em plenitude, procurando deixar a “sua marca”, assim como de sentir reconforto e tranquilidade com a ideia de que ‘do outro lado’ há alguém querido que lhes fará companhia quando “partir”.

Como os depoimentos evidenciam, as preocupações e necessidades das crianças/adolescentes na fase da recidiva não se circunscrevem ao universo dos aspetos objetiváveis, estendendo-se à dimensão subjetiva da doença e do adoecer, fazendo emergir as questões da humanização do cuidado, da relação intersubjetiva e da comunicação pacientes-profissionais de saúde. Conscientes do acentuado impacto que esta dimensão subjetiva tem no bem-estar, recuperação e desenvolvimento da criança/adolescente, muitas instituições pediátricas têm investido na humanização dos seus espaços, rotinas e ambientes (PARCIANELLO; FELIN, 2008; GOLDENSTEIN, 2006; MOTA, 2004; MONICI; GIOIA-MARTINS, 2002) para que esta possa encontrar no hospital ‘um ambiente suficientemente bom’ (WINNICOTT, 1975, 1988) que ofereça apoio e exerça funções de ‘holding’ ou suporte para enfrentar e lidar novamente com a hospitalização e a doença. Neste contexto, impõe-se a necessidade do paciente ser olhado para além de um corpo doente, mas como um ser multidimensional e holístico (GUEDES; NOGUEIRA; CAMARGO JR, 2006).

À semelhança de outros trabalhos, que apontam a premência de se adotar uma perspetiva multidimensional e holista do ser humano - promotora de uma visão que supera a dicotomia doença-pessoa doente -, o presente estudo é mais um testemunho que evidencia que as preocupações apontadas em prol do bem-estar e recuperação da criança/adolescente com câncer, para além dos aspetos físicos, devem também contemplar os aspetos psicossociais ou subjetivos da doença e seus tratamentos. Apesar de neste, como em muitos outros estudos, alguns testemunhos nos deixarem vislumbrar um predomínio da biomedicina, a literatura mais recente

refere que um novo caminho se desenha no sentido de um atendimento de qualidade que articula conhecimento científico e técnico com as questões subjetivas do adoecimento humano: acolhimento, relação e humanização. Não descurando o avanço da ciência e da tecnologia, a inovação nos cuidados parece, pois, centrar-se na (re)criação da relação doente-profissional de saúde, que se pretende aberta, dialógica e de compromisso.

Recebido em: 30/04/2018

Aprovado para publicação em: 01/06/2018

## Notas

1 Doutora em Psicologia. Professora auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho do Centro de Investigação em Educação. E-mail: caires@ie.minho.pt

2 Doutora em Filosofia. Professora associada do Instituto de Educação da Universidade do Minho do Centro de Investigação em Educação. E-mail: mantunes@ie.minho.pt

3 Mestre em Estudos da Crianças. Especialização em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias pela Universidade do Minho. E-mail: martajmachado@hotmail.com

4 Doutorada em Ciência da Educação. Especialidade em Psicologia da Educação pela Universidade do Minho. E-mail: anasofiamelo@hotmail.com

## Referências

ABRAMS, Annah; HAZEN, Eric; PENSON, Richard. Psychosocial issues in adolescents with cancer. **Cancer Treat.**, v. 33, n. 7, p. 622-630, 2007.

ARAÚJO, Marta. **A doença oncológica na criança**: adaptação e bem-estar psicológico das mães dos seus filhos e a relação entre ambos. Lisboa: Coisas de Ler, 2011.

ARAÚJO, Tereza; ARRAIS, Alessandra. A sobrevivência em oncologia: uma vivência paradoxal. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 18, n. 2, p. 2-9, 1998.

ARRAIS, Alessandra; ARAÚJO, Tereza. Recidiva X Cura: a vivência paradoxal da sobrevivência ao câncer na infância. **Revista Brasileira de Cancerologia**, v. 45, n. 3, p. 9-19, 2010.

BRITO, Pedro. **Livro branco da humanização**. Porto: Hospital de S. João; 2008.

CAIRES, Susana et al. Palhaços de hospital como estratégia de amenização da experiência de hospitalização infantil. **Psico-USF**, v. 19, n. 3, p. 377-389, 2014.

ESPÍNDULA, Joelma; VALLE, Elizabeth. Experiência materna diante da iminência de morte do filho com recidiva de câncer. **Pediatria Moderna**, v. 38, n. 5, p. 188-199, 2002.

EUROPEAN COMMISSION. **Strategic implementation plan for the European innovation partnership on active and healthy ageing** - strategic plan. Bruxelas: União Europeia, 2011. Disponível em: <[https://ec.europa.eu/research/innovation-union/pdf/active-healthy-ageing/steering-group/implementation\\_plan.pdf](https://ec.europa.eu/research/innovation-union/pdf/active-healthy-ageing/steering-group/implementation_plan.pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2015.

FAN, Sheng-Yu; EISER, Christine. Body image of children and adolescents with cancer: a systematic review. **Body Image**, v. 6, n. 4, p. 247-256, 2009.

GADAMER, Hans-Georg. **L'art de comprendre**. Paris: Aubier Montaigne, 1982.

\_\_\_\_\_. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1997.

GOLDENSTEIN, Eduardo. **Um estudo preliminar sobre humanização hospitalar**: dando voz a médicos de UTI pediátrica. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2006.

GUEDES, Carla; NOGUEIRA, Maria Inês; CAMARGO JR, Kenneth. A subjetividade como anomalia: contribuições epistemológicas para a crítica do modelo biomédico. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 11, n. 4, p. 1093-1103, 2006.

HINDS, Pamela et al. Guidelines for the recurrence of pediatric cancer. **Seminars in Oncology Nursing**, v. 18, n. 1, p. 50-59, 2002.

HOCKENBERRY-EATON, Marilyn; DILORIO, Colleen; KEMP, Virginia. The relationship of illness longevity and relapse with self-perception, cancer stressors, anxiety, and coping strategies in children with cancer. **J. Pediatr Oncol Nurs.**, v. 12, n. 2, p. 71-79, 1995.



KOOCHER, Gerald; O'MALLEY, John. **The Damocles syndrome:** psychological consequences of surviving childhood cancer. New York: McGraw-Hill, 1981.

MACHADO, Marta de Jesus dos Prazeres. **Vivência familiar da recidiva oncológica:** a perspectiva dos profissionais de pediatria. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança) – Braga, Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2014.

MANNE, Sharon; MILLER, Deborah. Social support, social conflict, and adjustment among adolescents with cancer. **Journal of Pediatric Psychology**, v. 23, n. 2, p. 121-130, 1998.

MASETTI, Morgana. **Soluções de palhaços:** transformações na realidade hospitalar. São Paulo: Palas Athena, 1998.

MONICI, Mariana; GIOIA-MARTINS, Dinorah. A criança hospitalizada: espaço potencial e o palhaço. **Boletim de Iniciação Científica em Psicologia**, v. 3, n. 1, p. 34-52, 2002.

MOTTA, Alessandra; ENUMO, Sônia. Brincar no hospital: estratégia de enfrentamento da hospitalização infantil. **Psicologia em Estudo**, v. 9, n. 1, p. 19-28, 2004.

NORGA, Koenraad. Pediatric oncology for the general pediatrician. **European Journal of Pediatrics**, v. 170, n. 2, p. 253-255, 2011.

OMS - Organização Mundial de Saúde. **Declaração de Alma-Ata.** Primeira Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde. Alma-Ata, 1978.

PARCIANELLO, Andreia; FELIN, Rodrigo. E agora doutor, onde vou brincar? Considerações sobre a hospitalização infantil. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 28, p. 147-166, 2008.

THOMPSON, John. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

VALLE, Elizabeth. **Câncer infantil:** compreender e agir. Campinas: Psy, 1997.

\_\_\_\_\_. **Psico-oncologia pediátrica.** 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

VALLE, Elizabeth; MELLO, Luciana. Equipe de enfermagem, criança com câncer e sua família: uma relação possível. **Pediatria Moderna**, v. 35, n. 12, p. 970-972, 1999.

WARD, Elizabeth et al. Childhood and adolescent cancer statistics. **A Cancer Journal for Clinicians**, v. 64, n. 2, p. 83-103, 2014.

WEBSTER, Mary Louise; SKEEN, Jane. Communicating with children: Their understanding, information needs, and processes. In: KREITLER, Shulamith; BEN-ARUSH, Myriam; MARTIN, Andres (Eds.). **Pediatric psycho-oncology: psychosocial aspects and clinical interventions**. 2. ed. West Sussex, UK: John Wiley & Sons, 2012. p. 71-91.

WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

\_\_\_\_\_. **Textos selecionados**. Da pediatria à psicanálise. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

# Ensino superior e *alumni*: um potencial infinito de sinergias

---

DIANA AGUIAR VIEIRA<sup>1</sup>

---

## Resumo

O contexto do ensino superior tem testemunhado grandes alterações nas últimas décadas. A par da expansão numérica e da diversificação qualitativa dos estudantes e diplomados do ensino superior, a globalização económica, tecnológica e cultural, num mundo de trabalho cada vez mais dinâmico, tem colocado novos desafios ao ensino superior. É nesse contexto complexo, pouco previsível e em permanente mutação que, mais do que nunca, as instituições educativas poderão beneficiar do seu bem intangível mais precioso: os seus *alumni*, isto é, o conjunto dos seus antigos alunos. A abordagem ao tema do desenvolvimento de uma parceria forte com os *alumni* tem sido escassa na literatura sobre o ensino superior. Este artigo visa contribuir para colmatar essa lacuna ao abordar os modos através dos quais as instituições de ensino superior poderão desenvolver relações sinérgicas com a comunidade dos seus antigos alunos, com claros benefícios para ambas as partes.

Palavras-chave: Alumni. Educação superior. Estudantes. Antigos estudantes. Diplomados.

## Higher education and *alumni*: an infinite potential of synergies

## Abstract

The context of higher education has witnessed major changes in recent decades. In parallel with the numerical expansion and qualitative diversification of students and graduates of higher education, economic, technological and cultural globalization in an increasingly dynamic world of work has brought new challenges to higher education. It is in this complex, unpredictable and constant chan-

ging context that, more than ever, educational institutions should benefit from their most precious intangible asset: their *alumni*, that is, their former students. The approach to the theme of developing a strong partnership with *alumni* has been scarce in the literature on higher education. This article aims to contribute to bridging this gap by addressing the ways in which higher education institutions can develop synergic relationships with the community of their former students with clear benefits for both parties.

Keywords: *Alumni*. Higher education. Students. Former students. Graduates

## Enseñanza superior y *alumni*: un potencial infinito de sinergias

### Resumen

El contexto de la enseñanza superior ha experimentado grandes cambios en las últimas décadas. A la par de la expansión numérica y de la diversificación cualitativa de los estudiantes y titulados de la enseñanza superior, la globalización económica, tecnológica y cultural en un mundo de trabajo cada vez más dinámico ha planteado nuevos desafíos a la enseñanza superior. Es en este contexto complejo, poco previsible y en permanente mutación que, más que nunca, las instituciones educativas podrán beneficiarse de su bien intangible más precioso: sus *alumni*, es decir, el conjunto de sus antiguos alumnos. El enfoque al tema del desarrollo de una asociación fuerte con los alumnos ha sido escaso en la literatura sobre la enseñanza superior. Este artículo pretende contribuir a colmar esta laguna al abordar los modos a través de los cuales las instituciones de enseñanza superior podrán desarrollar relaciones sinérgicas con la comunidad de sus antiguos alumnos, con claros beneficios para ambas partes.

Palabras clave: *Alumni*. Enseñanza superior. Alunos. Antigos alunos. Graduados

### Introdução

Na literatura sobre o ensino superior, raramente é incluído um dos seus principais “stakeholders”: o conjunto dos antigos alunos. A identificação da instituição onde se obtém um grau superior acompanha o registo do percurso académico do indivíduo ao longo de toda a sua vida, marcando frequentemente os processos de seleção para atividades profissionais remuneradas. Neste âmbito, o próprio indivíduo tem interesse em manter e aumentar o prestígio e o sucesso da sua instituição académica.

O desenvolvimento intencional e estratégico da relação das instituições de ensino superior com os seus antigos estudantes remonta ao final do século XVIII, nos Estados Unidos da América. E é o resultado deste investimento que explica que, por exemplo, só no ano de 2015, os *alumni* Universidade de Princeton tenham doado 400 milhões de dólares a esta instituição (ALNAWAS; PHILLIPS, 2015). Por seu turno, em Inglaterra, apesar deste movimento ter-se iniciado apenas na década de oitenta do século XX, o mesmo já possui atualmente uma tradição consolidada (CASE, 2017; VIEIRA; CASTILHO; GÂMBOA, 2017). No entanto, entre os Países de Língua Portuguesa, esta área está a dar os seus primeiros passos e, em alguns deles, é mesmo inexistente.

O termo “*Alumni*” tem origem latina e significa o conjunto dos antigos estudantes de uma dada instituição de ensino sendo o seu singular masculino e feminino designado por “*Alumnus*” e “*Alumna*”, respetivamente. Por seu turno, o termo “*Alumnae*” poderá ser utilizado quando se pretende designar o feminino no plural.

Com o objetivo de apoiar os profissionais que trabalham com os antigos estudantes no âmbito de instituições de ensino foi criada em 1913, nos Estados Unidos da América, a associação profissional denominada por “Conselho para o Desenvolvimento e Apoio à Educação” (Council for advancement and support of education; CASE). Em 1994, o CASE expandiu-se para a europa, mais precisamente, para a cidade de Londres, o que, aliás, poderá ter contribuído para o maior desenvolvimento da área *Alumni* no Reino Unido, por comparação com os países da europa continental.

A sociedade do conhecimento e a globalização da economia, aliadas à imparável evolução dos avanços tecnológicos, têm contribuído para a crescente complexidade dos desafios colocados às instituições de ensino superior. A volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade que caracterizam o mundo do Século XXI (BERNSTEIN, 2014) já não se compadecem com uma cultura pouco responsiva ao seu exterior e/ou lenta nos processos de mudança que são característicos das instituições de ensino superior tradicionais. Aliás, arriscamos mesmo a afirmar que, durante o século XXI, as instituições de ensino superior terão que sofrer profundas transformações para que consigam se desenvolver ou, até mesmo, para que simplesmente continuem a “existir”.

O grande crescimento no número de instituições de ensino superior, a diminuição do financiamento público e a tendência recente para

a redução demográfica da população mais jovem, verificada em muitos países, vieram colocar a captação de novos estudantes no centro das preocupações de muitas instituições de ensino superior, mas também dos próprios governos. A título ilustrativo podemos referir, como exemplo, a recente iniciativa do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior português para a realização da campanha “Estudar (mais) é preciso!” que visa incentivar mais jovens a ingressarem no ensino superior e que envolveu a realização prévia de um estudo para compreender o que motiva ou demove os jovens de prosseguirem estudos após a conclusão do 12º ano. Os resultados do referido estudo evidenciam que tanto os jovens como as suas famílias, seja devido à influência dos meios de comunicação social que tendem a empolar o fenómeno do desemprego entre os diplomados do ensino superior, seja por ignorarem as alterações radicais do mercado de trabalho acontecidas nas últimas décadas, desconhecem os benefícios inequívocos oriundos da realização de um curso de nível superior (VIEIRA, 2018). Aliás, outro estudo recente, também realizado no contexto português, procurou sistematizar os benefícios do ensino superior com o objetivo de demonstrar que “tirar um curso superior compensa” (FIGUEIREDO *et al.*, 2017).

Ao nível das instituições de ensino superior torna-se então urgente o desenvolvimento de novas estratégias de captação de novos estudantes, sendo a internacionalização, na sua vertente relacionada com a atração de estudantes internacionais, uma das ações que visam mitigar a escassez de estudantes. Neste âmbito, os antigos alunos poderão ter um papel importante e esta questão será retomada no ponto seguinte.

Outro desafio colocado ao ensino superior diz respeito à necessidade de melhor preparar os estudantes para as exigências do mercado de trabalho atual e futuro. Efetivamente, estamos preparando os estudantes para atividades profissionais que nem sequer ainda existem! Neste enquadramento, já deixou de ser suficiente preparar os estudantes em áreas técnico-científicas e torna-se urgente dotar os estudantes de competências transversais, isto é, de competências que são úteis em várias atividades profissionais, independentemente da área específica de formação académica, tais como, a capacidade de trabalhar em grupo ou a capacidade de planeamento e organização do trabalho. Com efeito, os saberes técnico-científicos específicos de uma determinada área formativa estão mais sujeitos à obsolescência quando comparados com as competências pessoais e in-

terpessoais. Além disso, estudos recentes evidenciam que as competências mais valorizadas pelos empregadores são de âmbito transversal (VIEIRA; MARQUES, 2014). Mas como desenvolver este tipo de competências? Os *alumni* também poderão fazer parte da resposta a esta questão.

Finalmente, o acesso ao emprego por parte dos recém-diplomados faz igualmente parte dos desafios de todas as instituições de ensino superior, não só em termos da obrigação de natureza legislativa para monitorar a sua inserção profissional mas também porque é desejável que os estudantes formados em instituições de ensino superior consigam colocação no mercado de trabalho. Nesta matéria, o contributo dos *alumni* poderá ser muito valioso.

Atualmente, por todo o mundo, muitas instituições de ensino superior estão a começar a focar-se no desenvolvimento de relações com os seus antigos estudantes (ISKHAKOVA; HILBERT; HOFFMANN, 2016). Mas de que modos poderão os *alumni* ser uma mais-valia para as instituições de ensino superior? A resposta a esta questão será abordada no ponto seguinte.

## **Sinergias entre *alumni* e Instituições de Ensino Superior**

Tanto em Portugal como noutros países, o conjunto dos desafios previamente enunciados requerem que as instituições de ensino superior se tornem mais competitivas (PEDRO; PEREIRA; CARRASQUEIRA, 2017) a vários níveis, incluindo a captação de estudantes, a internacionalização e a inserção profissional dos seus diplomados. Este contexto tem levado instituições de ensino superior em países sem tradição nesta área a encarar o conjunto dos seus antigos estudantes como parceiros no desenvolvimento de respostas para enfrentar os diversos desafios com que se confrontam. Por exemplo, Vieira, Castilho e Gambôa (2017) relatam os objetivos e as atividades do desenvolvimento estratégico da relação com os *alumni*, iniciada em 2012, no Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto – uma das unidades orgânicas do Politécnico do Porto – e que, a partir de 2013, foi alargada para todo o universo do Politécnico do Porto. O relato dessa experiência evidencia bem o quanto frutuosa é a parceria entre as instituições de ensino superior e os seus *alumni*.

Abordar os modos como as instituições de ensino superior poderão atuar ao nível da captação dos estudantes, da internacionalização e da

inserção profissional, recorrendo aos seus antigos estudantes enquanto parceiros, requer um esclarecimento prévio acerca do conceito de “antigo aluno”. Em primeiro lugar, tanto os potenciais como os atuais estudantes de uma instituição de ensino deverão ser considerados como “pré-*alumni*”. Em segundo lugar, o grupo dos *alumni* não é, de todo, homogêneo e é fundamental diferenciar, pelo menos, os seguintes segmentos: a) os “novos *alumni*” cuja principal preocupação de carreira é frequentemente a inserção profissional; b) os “*alumni* júnior” que já estão integrados no mercado de trabalho e cujo desafio de conciliação entre a vida familiar e profissional é muito comum; c) os “*alumni* sénior” que se encontram numa fase mais avançada do seu percurso profissional cujas necessidades assentam na gestão da sua carreira, o que pode implicar o retomar de experiências formativas para fortalecer ou atualizar as suas competências profissionais; e d) os “*alumni* maduros” que finalizaram ou estão próximos de finalizar a sua vida profissional.

Os “novos *alumni*” e os “*alumni* júnior” podem fornecer um contributo ímpar para a captação de alunos através da promoção dos cursos que realizaram, seja pela presença efetiva em eventos de divulgação em instituições de ensino pré-superiores, seja pela gravação de testemunhos acerca da sua experiência enquanto estudante e/ou de inserção profissional bem-sucedida. Adicionalmente, e tendo em conta que é cada vez mais frequente o exercício de atividades profissionais fora do país no qual se formaram, o grupo internacional de *alumni* ou mesmo os antigos estudantes estrangeiros poderão assumir o papel de “embaixadores” da instituição nos países onde residem. As funções de um “antigo aluno embaixador” poderão ser o recrutamento de novos estudantes internacionais e/ou apoiar o acolhimento de estudantes ou *alumni* provenientes do país da instituição e que procuram uma experiência académica ou profissional internacional.

Porém, o grupo dos “*alumni* séniores” e dos “*alumni* maduros” possuem igualmente uma possibilidade de auxiliar a captação de estudantes ao contribuírem para incrementar o prestígio e imagem positiva da instituição de ensino. Neste âmbito, a atribuição por parte das instituições de “Prémios *Alumni*” que distingam personalidades públicas prestigiadas e/ou destacadas pelo seu percurso profissional, a par da sua divulgação, contribuem para aumentar tanto o prestígio quanto a visibilidade da instituição. Ainda, os próprios “*alumni* maduros” poderão, eles próprios, voltar a serem estudantes.



Para responder ao desafio de melhor preparar os estudantes para as exigências do mercado de trabalho, os *Alumni* poderão ter um contributo inestimável quer na interligação com a sociedade, ajudando a instituição de ensino a identificar de forma ágil as competências que um mundo em profunda transformação necessita satisfazer, quer apoiando os próprios estudantes ao longo da sua formação académica através da participação em programas de mentoria nos quais um antigo *alumni* é mentor de um estudante.

Finalmente, na inserção profissional dos novos *alumni* dado que frequentemente os “*alumni* séniores” tem gosto em ser empregadores de *alumni* mais recentes formados na mesma instituição de ensino. Embora seja prática comum nas instituições de ensino superior haver divulgação de Ofertas de Emprego ou Estágio dirigidas aos seus estudantes ou “novos *alumni*”, é raro ver uma instituição de ensino superior tirar partido das relações privilegiadas que poderão ter com empregadores *alumni* que, quase que “naturalmente”, apresentam uma maior apetência para ajudar os jovens que tiveram um percurso académico similar. Finalmente, os “*alumni* maduros” geralmente se caracterizam por um conhecimento profissional consolidado, por uma forte rede de relações profissionais e, para aqueles que já não exercem uma atividade profissional, tempo é um recurso que não lhes falta. Nestes casos, a predisposição para fazer mentoria a *alumni* mais novos, seja na procura de trabalho remunerado, seja para a criação do próprio negócio, é muito comum, sendo esta atividade de mentoria muito gratificante para ambas as partes envolvidas.

Mas para que todas estas atividades aconteçam é indispensável que os *alumni* se sintam envolvidos, desejados e integrados na Instituição que os diplomou, que a sintam como “sua”, que dela sintam orgulho e que, por tudo isto, tenham vontade de estar próximos, de acompanhar a “vida” da instituição e de contribuir para o seu sucesso.

## Conclusão

Partindo dos desafios atuais das instituições de ensino superior, este artigo procurou contribuir para explicitar os modos através dos quais as instituições de ensino superior poderão usufruir das relações sinérgicas construídas com os seus *alumni*. Apesar da sua inequívoca relevância, existem ainda muitas instituições de ensino superior pouco cientes do inestimável valor dos seus *alumni* e da relação profícua e mutuamente benéfica que com eles podem desenvolver.

Se nos países de tradição anglosaxónica as relações *alumni* constituem-se como uma prática consolidada, tanto na Europa continental como nos países e regiões de Língua Portuguesa torna-se necessária uma forte aposta no desenvolvimento de uma “cultura *alumni*”. Isto é, encarar os potenciais e atuais estudantes como “pré-*alumni*” e alocar recursos humanos, físicos e financeiros para desenvolver a relação com a comunidade *alumni* deverá ser tão prioritário como qualquer outra área estratégica de uma instituição de ensino superior.

No que diz respeito às regiões e países de língua portuguesa, embora se constate a realização de atividades pontuais dirigidas aos antigos estudantes em algumas instituições, um trabalho sério, intencional e sistemático na área *alumni* é recente e nalguns casos, inexistente. É necessária uma maior disseminação do conhecimento específico desta área de intervenção no ensino superior. Por exemplo, em Portugal, a primeira conferência vocacionada para a formação de profissionais na área *alumni* surgiu apenas em 2016 – a Conferência Internacional *Alumni* (ICAReAlumni – International Conference on *Alumni* Relations). A realização deste tipo de iniciativas fora dos países de tradição anglo-saxónica são escassos e fazem cada vez mais sentido não só pela inexistência de uma “cultura *alumni*” enraizada nos outros países, mas também devido às evidentes diferenças culturais, sociais e económicas.

Torna-se imperiosa a existência de estruturas especializadas e focadas no desenvolvimento da relação da instituição de ensino superior com os seus antigos estudantes. Ainda, o perfil dos profissionais envolvidos nesta área de atuação também não pode ser deixado ao acaso. Considerando o conceito alargado de *alumni* aqui defendido, que abarca desde o estudante do nível de ensino pré-superior até ao indivíduo que já terminou o seu período de atividade no mercado de trabalho, parece-nos que um dos perfis imprescindíveis nesta área diz respeito à formação na área da Psicologia da Orientação Vocacional e do Desenvolvimento da Carreira. Com efeito, estes profissionais estão não só habilitados para compreender os diversos desafios educativos e profissionais com que os indivíduos se confrontam ao longo da vida, como estão também preparados para os orientar e ajudar nas várias fases da carreira. Porém, alguém que trabalhe nesta área também terá necessariamente que apreciar as relações humanas e valorizar a interajuda, sendo capaz de comunicar eficazmente e de estabelecer facilmente relações positivas com os outros.

Finalmente, é importante ter em mente que desenvolver a relação com os antigos estudantes é um projeto de longo prazo, cujos frutos não serão colhidos no imediato. Porém, o estabelecimento de um ciclo virtuoso, assente numa relação positiva entre as instituições de ensino superior e os seus *alumni*, trará inúmeras vantagens ao nível da captação de novos estudantes, da internacionalização, da melhor preparação dos estudantes para o mundo do trabalho e da inserção profissional. Porém, os próprios *alumni* são beneficiados com a possibilidade de participarem de forma mais ativa no desenvolvimento da instituição de ensino superior que os formou.

Esperamos que este artigo possa contribuir para que mais instituições de ensino superior beneficiem desta área específica do saber: a relação com os *Alumni*.

Recebido em: 03/04/2018  
Aprovado em: 15/06/2018

## Notas

1 Doutora em Psicologia. Docente no CEOS.PP, Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Politécnico do Porto. E-mail: dianavieira@eu.ipp.pt

## Referências

ALNAWAS, Ibrahim; PHILLIPS, Christine. Alumni orientation: development of the construct. **Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing**, v. 27, n. 2, p. 183-215, 2015.

BERNSTEIN, Laura. **The perceived importance of vuca-driven skills for 21st century leader success and the extent of integration of those skills into leadership development programs**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Drake University, Des Moines, Iowa, 2014

CASE - Council for Advancement and Support for Education. 100 Years of Alumni Engagement. **Celebrating the Past, Present and Future of Alumni Relations**. 2017 Disponível em <[http://www.case.org/About\\_CASE/CASE\\_History/100AnniversaryAAS.html](http://www.case.org/About_CASE/CASE_History/100AnniversaryAAS.html)>. Acesso em: 24 mar. 2018.

FIGUEIREDO, Hugo et al. **Benefícios do ensino superior**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2017.

ISKHAKOVA, Lilia; HILBERT, Andreas; HOFFMANN, Stefan. An integrative model of alumni loyalty – an empirical validation among graduates from German and Russian Universities. **Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing**, v. 28, n. 2, p. 129-163, 2016.

PEDRO, Ilda Maria; PEREIRA, Luis Nobre; CARRASQUEIRA, Hélder. Determinants for the commitment relationship between Alumni and the Alma Mater. **Journal of Marketing for Higher Education**, v. 28, n. 1, p. 128-152, 2017.

VIEIRA, Diana. **Determinantes e significados do ingresso dos jovens no ensino superior: vozes de estudantes e de profissionais do contexto educativo**. Lisboa: MCTES/Press Forum, 2018.

VIEIRA, Diana; MARQUES, Ana Paula **Preparados para trabalhar?** Lisboa: Consórcio Maior Empregabilidade/Fórum Estudante, 2014.

VIEIRA, Diana; CASTILHO, Olímpio; GAMBÔA, Rosario. **Relação com antigos alunos: uma área incontornável na gestão de instituições de ensino superior**. Lisboa: FORGES, 2017.



Seção Nacional



# Práticas pedagógicas a partir do cinema como uma experiência sem camisa de força<sup>1</sup>

---

KELCILENE GISELA PERSEGUEIRO<sup>2</sup>

JOSÉ EUZÉBIO DE OLIVEIRA SOUZA ARAGÃO<sup>3</sup>

---

## Resumo

O presente artigo traz os resultados de uma pesquisa que objetivou investigar os detalhes no cotidiano de uma sala de aula do Ensino Fundamental I com crianças de 6 e 7 anos ao vivenciarem o encontro do cinema na escola, bem como compreender que tipo de práticas pedagógicas podem ser construídas a partir da experiência do cinema e de que maneira podem promover/criar/afetar/transmitir/transformar os alunos e estimular a produção de conhecimento, além de verificar como a relação das crianças com os desenhos animados, inspirados no Sítio do Pica-Pau Amarelo conduz a um aprendizado que permite uma leitura de mundo no qual as experiências prévias das crianças somam-se à própria experiência do cinema. No que tange à metodologia, trata-se de uma pesquisa que está inserida na abordagem qualitativa, com a utilização das pesquisas bibliográfica, documental e pesquisa-ação. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo trazida por Bardin (1979). Os resultados e as conclusões/considerações finais apontam que o cinema na escola possibilita a construção de práticas pedagógicas como formação humana dos educandos que estão em contato com o mundo, para provocar movimentos de apropriação, revelação e criação, tecendo elo entre o cinema, a educação e o cinema na escola, tido como potencialidade para se pensar a educação no país.

Palavras-chave: Cinema. Escola. Práticas pedagógicas. Produção de conhecimento. Educação.

# Pedagogical practices from the cinema as an experience without a strength shirt

## Abstract

This article presents the results of a research that aimed to investigate the details in the daily life of a classroom with children between 6 and 7 years from “Ensino Fundamental I” when experiencing the meeting of the cinema in the school. Moreover, this paper intends to understand what kind of pedagogical practices can be built from the experience of cinema, and how this experience can promote / create / affect / transmit / transform students and stimulate the production of knowledge. We also investigate how the relationship between children and cartoons, inspired by the Pica Pau Amarelo Site, leads to a learning process that allows a reading of the world in which the children’s previous experiences are added to the experience of the cinema itself. Regarding the methodology, it is a research that is inserted in the qualitative approach, with the use of bibliographical, documentary and action research. The data were analyzed through the analysis of content brought by (BARDIN, 1979). The results / conclusions / or the final considerations point out that the cinema in the school makes possible the construction of pedagogical practices, like human formation of the students who are in contact with the world to provoke movements of appropriation, revelation and creation, building a link between the cinema and education and cinema in the school. This process reveals potentialities to think about education in the country..

Keywords: Cinema. School. Pedagogical practices. Knowledge production. Education.

## Práticas pedagógicas a partir del cine como una experiencia sin camisa de fuerza

## Resumen

El presente artículo trae los resultados de una investigación que objetivó investigar los detalles en el cotidiano de un aula con niños, entre 6 y 7 años de la Enseñanza Fundamental I al vivenciar el encuentro del cine en la escuela y comprender qué tipo de prácticas pedagógicas pueden ser construidas a partir de la experiencia del cine y de qué manera pueden promover / crear / afectar / transmitir / transformar a los alumnos y estimular la producción de conocimiento; ver cómo la relación de los niños con los dibujos animados, inspirados en el Sitio del Pica Pau Amarillo conduce a un aprendizaje que permite una lectura de mundo en el que las experiencias previas de los niños se suman a la propia experiencia



del cine. En lo que se refiere a la metodología, se trata de una investigación que está inserta en el abordaje cualitativo, con la utilización de las Investigaciones bibliográfica, documental e investigación-acción. Los datos fueron analizados por medio del análisis de contenido traído por (BARDIN, 1979). Los resultados / conclusiones / o las consideraciones finales apuntan que el cine en la escuela posibilita la construcción de prácticas pedagógicas, como formación humana de los educandos que están en contacto con el mundo para provocar movimientos de apropiación, revelación y creación, tejiendo el eslabón entre el cine y el cine educación y cine en la escuela, tenido como potencial para pensar la educación en el país.

Palabras clave: Cinema. Escuela. Prácticas pedagógicas. Producción de conocimiento. Educación.

## Introdução

O presente artigo discute a força do cinema na escola. Designadamente, descreve parte de uma pesquisa desenvolvida em uma escola municipal do interior paulista, com o objetivo de compreender quais práticas pedagógicas podem ser construídas a partir da experiência do cinema na escola e de que maneira podem afetar e estimular a produção de conhecimento de crianças em processo de alfabetização. Valoriza-se o cinema por sua completude e junção de todas as outras artes, nomeado por Ricciotto Canudo, em 1911, como Sétima Arte, e por acreditar na intensidade da fala de uma criança, participante da pesquisa que afirmou: “[...] O cinema nos leva para qualquer outro lugar do mundo que ainda não fomos!”.

A partir desse processo, entendeu-se a necessidade de apresentar novos olhares para as práticas pedagógicas, que foram construídas a partir do cinema na escola e identificadas como linguagem, como conteúdos de aprendizagem, cultura, arte e formação humana.

A proposta da pesquisa, portanto, foi compreender quais práticas pedagógicas podem ser fomentadas a partir do cinema na escola com crianças em processo de alfabetização e de que forma o cinema pode contribuir para as crianças no sentido de uma educação como prática da liberdade.

Acredita-se que o cinema possa promover/afetar/transformar os alunos e estimular a produção de conhecimento, conduzindo para um novo olhar na educação. Exemplo disso foi a oportunidade da pesquisa em trazer para as crianças a experiência da construção conjunta de mais de 15 práticas pedagógicas com grande potencial educativo.

Portanto, essas práticas foram exploradas e compreendidas como um espaço para diálogos e trocas de experiências entre os alunos, de forma a destacar o cinema como protagonista a inserir marcas e significados no indivíduo que contribuem para reflexão sobre tomadas de decisões da própria vida.

A pesquisa foi realizada com um grupo de 22 alunos, e foram organizadas oito oficinas na própria escola. Cada oficina foi realizada com a exibição de dois desenhos animados inspirados no Sítio do Pica-Pau Amarelo, de Monteiro Lobato, seguida de roda de conversa, provocando a discussão de temáticas presentes nos desenhos.

Além das temáticas que perpassavam os desenhos, as discussões também caminharam em direção a outros temas que surgiram entre os alunos, pautados em suas próprias experiências ou a respeito de suas percepções, inquietações, sensações, sonhos, fantasias, medos e opiniões.

De acordo com Faria (2011, p. 31):

[...] a linguagem cinematográfica usada como fator de alfabetização audiovisual na vertente da produção de filmes ainda é rara nos programas escolares e pouco se sabe sobre as potencialidades desse modelo no contexto da aprendizagem.

No entanto, compreende-se que o cinema na escola pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas, a partir do interesse das crianças. Isso ocorreu durante a pesquisa, desde a escolha dos desenhos animados pelos estudantes, inspirados no Sítio do Pica-Pau Amarelo, tendo em vista que, aqui, estes são considerados falantes e pensantes.

O cinema tem dois significados: janela e espelho. Janela porque abre a visão das pessoas; espelho porque permite que elas também possam se ver nele. Assim, é possível afirmar que, como na pesquisa de Moreira (2015), esta investigação possibilitou inferir que os desenhos animados contribuíram para a construção de pensamentos mais críticos.

É nesse sentido que este trabalho se baliza, na proposta de trazer mais maneiras ou possibilidades de se pensar o cinema na escola. Fresquet (2007), em seus estudos, contribui para entender o cinema com as crianças e suas possibilidades dentro da escola.

Nesse sentido, Fresquet (2013) aponta duas questões importantes: Quais são as potências do cinema na escola? Quais são os sinais emancipadores despertados pelo uso do cinema na escola?

Emancipar significa liberdade. Então, pode-se pensar também o cinema como gesto lúdico e como uma potência que leva a criança a buscar a emancipação. Para Bergala (2008), o cinema leva a criança a emancipar o olhar por leituras próprias, e a escola pode ser um dos poucos espaços em que ocorram atividades que promovem o encontro com arte e cultura. Nesta pesquisa, uma das questões que foram estudadas é esse outro olhar que se pode ter a partir do cinema na escola com o objetivo de compreender quais práticas pedagógicas podem ser fomentadas a partir dessa ligação. Compreende-se que a experiência do cinema na escola é capaz de despertar a produção de conhecimentos, criatividade, emoções, pensamentos e apreciação de sentidos que atestam a prática da liberdade e a autonomia no ensino e aprendizagem.

Em específico, a oportunidade de exibir as oficinas contribuiu para o movimento de firmar o elo cinema na escola, o que permitiu que as crianças se movessem e criassem o “despertar da alegria dentro da sala de aula”, derrubando os muros da escola.

## **Procedimentos metodológicos**

Compreende-se que este estudo está inserido na abordagem qualitativa, a qual, segundo Bogdan (1994), agrupa diversas estratégias de pesquisa que partilham descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, visando ao objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Trata-se de uma pesquisa-ação, que é aquela que busca ir diretamente ao lugar onde os profissionais (gestores, professores, funcionários, entre outros) trabalham, e funciona da seguinte maneira: a escola possui o interesse em utilizar a prática reflexiva e o professor é o próprio pesquisador.

A pesquisa-ação permite projetar e implementar a mudança para melhoria da prática do grupo de participantes e da escola. Esse tipo de pesquisa envolve sempre um plano de ação com objetivos em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada.

O motivo da escolha pela pesquisa-ação se deu pelo fato de que é possível ser agente ativo na reconstrução do espaço para a ação humana na escola, com a possibilidade de abertura para um trabalho crítico, no sentido de promover mudanças no cotidiano escolar, a partir do desenvolvimento de formas de enfrentamento e de intervenção. Assim, entende-se que:

O cinema aos poucos se tornou uma linguagem, ou seja, um meio de conduzir um relato e de transmitir ideias. E se tornou uma linguagem, graças a uma escrita própria que se encarna em cada realizador sob a forma de um estilo e, em consequência, se transformou também em um meio de comunicação, informação e propaganda (MARTIN CLARET, 2003, p. 36).

Dessa forma, o cinema vem se tornando uma interessante fonte de pesquisa na área da educação e necessita ser aproximado e incluído dentro dos muros da escola, explorado e socializado entre seu público.

Foi utilizada a pesquisa bibliográfica, e a pesquisa de campo deu o pontapé inicial para a escolha: Por que Monteiro Lobato? Ou por que não Monteiro Lobato?

Este estudo se iniciou na semana da criança, em outubro do ano de 2015, quando a diretora da escola fez a seguinte questão para as professoras: “O que proporcionar de ‘novo/divertido’ para as crianças?”. A resposta de uma professora foi direta: “Vamos levá-los ao cinema!”. O principal intuito foi “provocar o devir da escola, que prevê uma outra escola, renovando-se pelo exercício que só a alteridade permite” (FRESQUET, 2013, p. 62).

Foram levadas 22 crianças ao cinema para que assistissem ao filme “Minions”. Após o filme, foi perguntando: “Qual foi a sensação de ir ao cinema?”. E unanimemente responderam que “foi a melhor coisa da vida”. Apenas três crianças entre as 22 já conheciam o cinema.

A escolha pelos desenhos animados surgiu a partir do momento em que uma criança trouxe para sala de aula – para mostrar aos seus colegas – seus brinquedos prediletos, que eram os personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo feitos de pano. Esses bonecos foram atração, e, por meio deles e das ideias das oficinas de cinema, foi feita a opção pelos desenhos animados.

Como tornar possível e explicar o encontro das crianças com o cinema? Essa é uma pergunta importante e que é esclarecida por Bergala (2008), que ressalta que o papel do professor se torna praticamente indispensável a uma boa iniciação, tendo em vista que ele pode encontrar um “outro” lugar, ou uma relação diferente com seus alunos, quando sai do âmbito do seu “ensino”, porque o toca pessoalmente.

As oficinas com desenhos animados tiveram uma duração de 10 a 15 minutos e foram realizadas semanalmente. Depois de cada oficina, foram realizadas as seguintes ações:

- Roda de conversa, com diálogos livres, de acordo com a concepção de Freinet<sup>4</sup>. Nesse momento, foram tecidos fios de diálogos em um espaço de formação compartilhado, conforme proposto por Freire (1989).
- Após a roda de conversa, foram construídas as práticas pedagógicas.

Os procedimentos adotados foram registrados por meio de gravações, fotos, no semanário da professora, no diário de campo e no caderno de registro coletivo de cinema que foi produzido pelas crianças.

A partir dos dados coletados gerados com o grupo de crianças, questionou-se quais práticas pedagógicas poderiam ser pensadas para valorizar o cinema na escola. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1979), técnica que possibilitou que se chegassem a quatro categorias/eixos: 1. O cinema como mobilizador de ensino e aprendizagem; 2. O cinema como despertar da “alegria” na sala de aula; 3. Práticas pedagógicas a partir do cinema: como experiência sem camisa de força; 4. O cinema como caleidoscópio.

Em específico, a escolha foi sensata ao permitir o acesso à Sétima Arte e suas descobertas, para expor às crianças a “se sentirem abaladas por ela” (BERGALA, 2008, p. 98).

## **As práticas pedagógicas a partir do cinema: como os professores têm usado os filmes em sala de aula?**

O foco aqui é trazer à tona a discussão acerca do potencial do cinema na educação como prática cultural. No entanto, faz-se necessário entender a relação entre o cinema e a educação, uma vez que o cinema pode ser considerado como um ato de formação/transformação humana (DUARTE, 2002; BERGALA, 2008).

Modro (2005, p. 17) destaca que “[...] a escola ainda é um dos poucos espaços em que sua dimensão é praticamente a mesma de séculos atrás”, ou seja, um professor em pé na frente de dezenas de alunos, sentados e ouvindo os conteúdos.

Sendo assim, é importante pensar como Saviani (1991), que aponta que a escola pode ao mesmo tempo reproduzir as desigualdades e contribuir para a transformação social, isto é, a superação, ao menos em parte, de tais desigualdades. No entanto, a escola precisa buscar e criar mecanismos internos para prestar essa contribuição à sociedade.

A partir dos estudos de Barbosa e Horn (2010, p. 23), a imagem pode “[...] liberar potências, buscar ampliar seus territórios mediante seus devires, através de encontros que lhe convém”. Lembrando que é “[...] a linguagem que faz da imagem um objeto, e do olho um sujeito” (BARBOSA; HORN, 2010, p. 23). Assim, pode-se afirmar que é necessário pensar a linguagem cinematográfica como algo que foca/desfoca para o acontecimento e o conhecimento.

Concorda-se com Faria (2011), que destaca a linguagem cinematográfica como baliza que pode ser utilizada no processo de alfabetização audiovisual, pensando a produção de filmes como uma proposta inovadora no contexto de ensino e aprendizagem.

O cinema enquanto prática pedagógica pode ser analisado sob diversos pontos, ou seja, “os filmes não existem só ali, na tela, no instante da projeção, eles se mesclam às nossas vidas, influem na nossa maneira de ver o mundo, consolidam afetos, estreitam laços, tecem cumplicidades” (CARRIÈRE, 2006, p. 8).

Diante desse contexto, Duarte (2009) define, a partir dos estudos de Alain Bergala, que o encontro da alteridade no cinema se dá pela linguagem cinematográfica, no momento em que o indivíduo se sente tocado/sensibilizado por meio do cinema, do filme, do personagem.

O cinema possibilita a aproximação das crianças com os filmes, e, especificamente no caso dos desenhos animados, a aprendizagem é transmitida de maneira processual, permitindo a construção do olhar crítico e apreciativo da arte.

Nesse sentido, Bergala (2008) esclarece que o cinema enquanto arte permite que as crianças descubram por si próprias a intenção dos filmes, sem reprodução de conteúdos, o que possibilita pensar o sentido do encontro da alteridade no cinema.

Bergala (2008) destaca a importância da inserção do cinema desde a infância para a construção humana e de alteridade. O autor explica que o cinema é um disparador e construtor da alteridade, pois a criança, por exemplo, vive

em um ambiente reduzido e restrito, ou seja, família, casa e escola. E o acesso ao cinema permite às crianças as experiências que elas não conhecem ainda.

Mas o cinema é pouco utilizado nas escolas e “[...] ainda não é visto pelos meios educacionais como fonte de conhecimento” (DUARTE, 2009, p. 70).

Dessa maneira, a partir da experiência do cinema enquanto prática pedagógica, inspirou-se na Pedagogia Progressista Libertadora, que assinala que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1998, p. 54).

Moura (2013) destaca que o cinema na escola aparentemente pouco evoluiu, pois, até a presente data, continua com o papel auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, ou melhor dizendo, opção para “matar o tempo”, quando o professor está assoberbado com as cadernetas para preencher e fechar notas e faltas nos finais de bimestre.

Alves (2001) corrobora as ideias de Moura (2013) e destaca que o cinema na escola, na atualidade, é inadequadamente utilizado, potencializado, muitas vezes, de forma ilustrativa para preencher “espaços vazios” sem realizar reflexão.

Persegueiro (2013) destaca a escola como a maior promotora dessa produção de conhecimento, de construção social, cultural, artística, política, e implica compreender os alunos não enquanto agentes passivos diante da estrutura, e sim como sujeitos que são constituídos por meio de transformações.

Trata-se então de uma relação em contínua construção de conhecimentos, resgatando, assim, o papel ativo dos alunos na vida social e escolar. E é importante considerar a escola enquanto espaço sociocultural, ampliadora da produção dos conhecimentos, e considerar o cinema na escola, por meio da linguagem cinematográfica, o potencializador de ensino/conteúdos, a partir das práticas pedagógicas.

Em consequência, buscou-se apresentar o cinema na escola com a intenção de transformar olhares e como um espaço para a formação humana, sem “matar o tempo”, com o entendimento de que é preciso criar uma pedagogia do cinema, e que seja possível que se “crie uma certa disposição, valorizada socialmente, para analisar, compreender e apreciar qualquer história contada em linguagem cinematográfica” (DUARTE, 2002, p. 14).

## Práticas pedagógicas a partir do cinema como uma experiência sem camisa de força

Serão apresentados excertos das oito oficinas realizadas, mantendo o foco nas práticas pedagógicas.

Monteiro (1990, p. 38) destaca que “[...] um desenho animado é uma técnica espetacular de grande aceitação por parte das crianças”.

Nesse sentido, para as crianças, as oficinas de cinema proporcionaram novas aprendizagens, partindo do encontro com a experiência, que possibilitou a aprendizagem e o conhecimento que farão parte da própria história de vida delas. Fresquet (2007) mostra que a vivência do cinema permite construir uma ponte entre a realidade atual e a infância. Para o autor, tem-se um importante efeito pedagógico, ou seja, “A imaginação converte-se em condição de ampliar o conhecimento da realidade, por ser capaz de imaginar o que não tem visto e de se basear nos relatos, imagens ou descrições da experiência alheia” (FRESQUET, 2013, p. 33).

Importante destacar que é possível pensar a imaginação tendo por base a experiência, a qual se fundamenta na imaginação (FRESQUET, 2013). Ambas as formas foram vivenciadas pelas crianças, mas a principal é que “em relação ao cinema, descobrimos que não é pouco o que aprendemos sobre a realidade a partir do cinema” (FRESQUET, 2013, p. 33). Diante do cinema, tem-se a “possibilidade de reproduzir ou inventar” (FRESQUET, 2013, p. 34).

Durante as rodas de conversa, os participantes da pesquisa evidenciaram o cinema como forma de linguagem e pensamento, trazendo temas para discussão que serviram para as construções das práticas pedagógicas no ensino e aprendizagem das crianças. Vale destacar alguns deles: folclore (Saci-Pererê); racismo; cápsula do tempo (o cometa, os planetas); as cartas e os bilhetes; diferença entre sítio e cidade; animais da fauna brasileira (onça-pintada); leituras de obras de Monteiro Lobato; as descobertas do cinema; pseudônimos; bibliografia de Monteiro Lobato; entre outros.

O contato das crianças com desenhos animados conduziu a um aprendizado que pode ser relacionado à leitura de mundo, tendo em vista que as experiências obtidas pelas oficinas foram construídas por meio do diálogo no decorrer das rodas de conversa. Dessa forma, o conhecimento foi sendo construído com base no conhecimento prévio das crianças, ou seja, nas vivências que, para Paulo Freire, são a leitura de mundo.



Freire (1998) destaca que a função do educador crítico é ensinar e desafiar e que deve problematizar com seu educando o significado da sua situação existencial concreta, questionando para que ela serve, apresentando-a como problema, o qual, por sua vez, o desafia em busca de respostas. Dessa forma, o educador está envolvido no processo de formação para a autonomia dos sujeitos. Ao estar envolvido com a construção da autonomia dos sujeitos, reconhece a ausência das práticas educativas conservadoras, ou seja, voltadas exclusivamente para a adaptação à produção e reprodução social. Freire (1989) destaca também as práticas libertadoras, comprometidas com a emancipação dos oprimidos, com o ensino de conteúdos, mas que estão prioritariamente voltadas à conscientização de seus agentes, por isso sugerem:

[...] que ultrapassaremos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e no qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização, neste sentido [...], não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão (FREIRE, 1989, p. 33).

No total, foram 18 práticas pedagógicas que partiram do interesse das crianças, conforme destacadas a seguir:

1. Pesquisa sobre a vida e curiosidades sobre o autor Monteiro Lobato; conhecimento prévio e levantamento bibliográfico feito pelas crianças sobre a vida do autor, surgindo alguns temas, como petróleo e racismo.
2. Criação dos pseudônimo pelas criança com alfabeto móvel; alfabetização audiovisual.
3. Apresentação dos personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo.
4. Os primeiros livros infantis.
5. Desvendar curiosidades sobre os personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo e construir o livro no varal.
6. Construção dos personagens do sítio do Pica Pau Amarelo.
7. O despertar das leituras e primeiras escritas.
8. Leitura do livro “Viagem ao céu”.
9. Construção da cápsula do tempo, com perguntas para as crianças do futuro, e construção de pequenos textos.
10. O jogo do mansinho.

11. Reflexão sobre a semana de Consciência Negra a partir de contos de Monteiro Lobato (“Negrinha” e “O jardineiro Timóteo”).
12. Curiosidades da fauna brasileira; construção da Nina (anaconda) desenhos da onça-pintada, do jacaré, da anta, com cartazes.
13. Festa da família, casa aberta e exposições das crianças; livro no varal.
14. Você sabia quê? Curiosidades sobre a vida e obra de Monteiro Lobato, com produção dos textos coletivos das crianças.
15. As cucas e a casa da cuca, construção em plástico bolha e materiais recicláveis, papelão e EVA; exposição dos trabalhos das crianças.
16. As cartas.
17. Candear diálogos, a partir dos registros de Monteiro Lobato, no livro de registro de detentos para promover diálogo, para se pensar sobre o sentido de estar preso e o que isso representa para a vida.
18. Caderno de registro coletivo das oficinas de cinema, trazendo o que mais gostaram e o que aprenderam com as oficinas.

As práticas pedagógicas construídas dentro do ambiente de formação escolar (sala de aula) mostraram a dinâmica dos diálogos e a produção de conhecimentos, as quais podem ser percebidas e destacadas pelos ensinamentos de Freire (1967) como unidades em interação pelo ato reflexivo de consciência, que vai se tornando crítica por meio do cinema enquanto disparador das práticas pedagógicas com as crianças.

Nessa perspectiva, pode-se identificar que, durante a pesquisa de campo, foram mobilizadas questões sobre suas vivências. Os alunos relataram situações pessoais a partir das exibições dos desenhos, sendo possível a aproximação com a concepção de construção social na infância trazida por Vygotsky (1989, p. 109), que mostra que a criança que está se desenvolvendo por meio do contexto social, tem, no contexto cultural, facilitada a exploração da parte cognitiva, do processo de linguagem, da memória, da imaginação e do registro das experiências.

## Considerações finais

Este artigo trouxe os resultados de uma pesquisa de campo que discutiu a importância do cinema na escola como impulsionador da construção de práticas pedagógicas, com a realização de oito oficinas com um grupo de 22 crianças em processo de alfabetização.

As oficinas de cinema com desenhos animados inspirados no Sítio do Pica-Pau Amarelo contribuíram para a promoção do diálogo, das experiências e reflexões, do pensar, criar e brincar, das primeiras escritas, dos valores e das opiniões, do levantamento de hipóteses, ou seja, “a gente aprende para a vida, a gente leva tudo daqui e usa na vida toda, da gente, lá fora!” (Participante N, 2015).

Desse modo, como destaca Fresquet (2007), o cinema possibilita essa abertura para aprendizagem pela sua linguagem de sentidos e significações.

A partir da pesquisa, é possível afirmar que a escola pode ser o local de multiplicação e acolhimento, tendo o cinema o significado de encontro com o outro e disparador de práticas pedagógicas sem camisa de força enquanto mobilizador do ensino e aprendizagem e impulsionador da “alegria” na sala de aula para as crianças em processo de alfabetização.

Este artigo possibilitou pensar a educação e a escola, o cinema e a educação e o cinema na escola, ainda que a escola, muitas vezes, receba o cinema como mero instrumento para matar o tempo ou explanar conteúdos. Compreende-se ainda que é possível ressignificar a escola enquanto um espaço de convívio para o cinema que transforma a realidade, cria possibilidades de levar a outras culturas, de percorrer outros lugares desconhecidos, de ir de volta ao passado ou ao futuro, que educa e mobiliza o ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas. Dessa forma, o cinema conduz a compreender questões de cunho cultural, social e histórico da criança, a qual é armada de desejos, pensamentos e sonhos.

Cabe ressaltar que a experiência das oficinas de cinema possibilita refletir sobre a própria prática docente, trazendo possibilidades no processo de formação das crianças, viabilizando o acesso ao cinema na escola e pensando nos benefícios que o cinema pode ocasionar e afetar na vida das crianças. Foi construído com as crianças um leque de sugestões e de possibilidades, que abarcam a educação de valores, cidadania, alfabetização, leituras, ética, moral, saúde e higiene etc.

As próprias falas apresentadas pelas crianças permitem acreditar na multiplicidade de possibilidades de conhecimentos que os educadores podem criar/reinventar com o cinema e potencializar o diálogo e a reflexão nas relações com o mundo e entre educador/educando.

Em suma, pode-se, assim, concluir que, por meio das oficinas de cinema, a proximidade do cinema foi criada, as relações foram construídas, as rodas de conversas promoveram o diálogo e a reflexão, as práticas

pedagógicas foram transformadoras e criadas coletivamente, e o ensino e aprendizagem, principalmente da leitura e escrita, foram fortalecidos e firmados por meio das práticas pedagógicas sem camisa de força, com o despertar para os desafios e a troca de experiências, com situações que proporcionaram “[...] o verdadeiro encontro com a Sétima Arte, que é aquele que deixa marcas duradouras” (BERGALA, 2008, p. 100).

Recebido em: 05/01/2018

Aprovado em: 11/05/2018

## Notas

1 Este artigo resulta de pesquisa financiada pela CAPES.

2 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), *campus* de Rio Claro. E-mail: kelcilene\_@hotmail.com.

3 Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), *campus* de Rio Claro. E-mail: aragao@rc.unesp.br.

4 Roda de conversa, na pedagogia freinetiana, baseia-se na essencialidade humana. A roda é desenvolvida de livre expressão, em que todos têm direito a participar; as crianças falam espontaneamente sobre a família, as brincadeiras, as experiências etc., interagem na conversa dos amigos e aprendem sobre diversos conteúdos.

## Referências

ALVES, Rafael Cruz. **Humberto Mauro e os primeiros anos do cinema brasileiro**. Portal do Professor, 2001.

BARBOSA, Maria Carmen; HORN, Maria da Graça. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink/CINEAD/LISE/FE-UFRJ, 2008.

BOGDAN, Robert. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **Literatura e cinema**: a linguagem secreta do cinema. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2006

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. **Cinema & educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FARIA, Nelson. **A linguagem cinematográfica na escola**: o processo de produção de filmes na sala de aula como prática pedagógica. 90f. 2011. Monografia (Especialização em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a libertação**. Lisboa: Moraes Editores, 1967.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 1998.

FRESQUET, Adriana. Cinema, Infância e Educação. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 30., 2007, Caxambu. **Trabalho apresentado...** Caxambu: ANPEd, 2007.

\_\_\_\_\_. **Cinema educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Alteridade e Criação, 2).

MARTIN CLARET. **O pensamento vivo de Glauber Rocha**. São Paulo: Martin Claret 2003.

MODRO, Nielson Ribeiro. **Cineducação**: usando o cinema na sala de aula. Joinville: UNIVILLE, 2005.

MONTEIRO, Marialva. **A recepção da mensagem audiovisual pela criança**: busca de um olhar antropológico diante do espectador cinematográfico infantil. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1990

MOREIRA, Marcelo. Poética do cinema: sobre complementariedade, direção e método no processo de criação I. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v. 12, p. 213-229, jan./jun. 2015.

MOURA, Marcilene. **O cinema da prática educativa no ensino médio: projeto “o cinema vai à escola”**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – UFSCar, São Carlos, 2013.

PERSEGUEIRO, Kelcilene Gisela. **A violência escolar retratada pelas lentes do cinema**. 96f. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – UNESP, Rio Claro, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. São Paulo, Saraiva, 1981.

VYGOTSKY, Lev. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, Alexandre et al. **Psicologia e pedagogia**. Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1989.

# Pedagogia social e o conceito de inacabamento em Paulo Freire

---

CLAUDIO DOMINGOS FERNANDES<sup>1</sup>

MARCO AURÉLIO PINHEIRO MAIDA<sup>2</sup>

---

## Resumo

A pedagogia social é uma pedagogia voltada para a libertação da pessoa concreta, inserida na história. Privilegia a valorização da comunicação e do diálogo, a confiança na capacidade do ser humano em refazer-se e refazer a história. Nessa perspectiva, a influência de Paulo Freire no âmbito da educação popular, social e comunitária é reconhecida em todo o mundo e está presente nas políticas públicas de cultura e de saúde, por meio de planos nacionais instituídos em todo o território nacional, mas, curiosamente, não na educação, seu campo de ação e reflexão, no qual a incorporação de seu vasto cabedal ainda é resultante de experiências pontuais e isoladas. De sua relação com a pedagogia popular, Roberto da Silva, professor da Universidade de São Paulo, lembra que, no Brasil, pedagogia social e educação popular não apenas se confundem, mas têm, em Paulo Freire, um de seus pioneiros, ainda que ele não tenha escrito sobre o tema. No presente artigo, pretende-se aproximar o conceito de pedagogia social, desde o horizonte em que ela nasce em meio a revolução industrial alemã, ao conceito de inacabamento, proposto por Paulo Freire e que converge para a valorização e a defesa da pessoa contra toda forma de opressão, autoritarismo ou alienação.

Palavras-chave: Pedagogia social. Educação popular. Diálogo.

## Social pedagogy and the concept of incompleteness in Paulo Freire

### Abstract

The Social Pedagogy is a pedagogy focused on the liberation of the concrete person, inserted in history; privileges the value of communication and dialo-

gue; confidence in the human being's ability to redo him/herself and redo history. In this perspective, the influence of Paulo Freire in the field of Popular, Social and Community Education is recognized throughout the world, being present in the public policies of Culture and Health, through national plans established all over the national territory. Curiously, such influence is not present in Education, Freire's field of action and reflection, in which the incorporation of his vast knowledge is still the result of specific and isolated experiences. Roberto da Silva, Professor at the University of São Paulo, points out that in Brazil, "Social Pedagogy and Popular Education are not only interlinked, but Paulo Freire is one of his pioneers, although Paulo Freire did not write about the subject." In the present article, we intend to approach the concept of Social Pedagogy, from the horizon in which it arises during the German industrial revolution, to the concept of 'inacabamento', proposed by Paulo Freire and that converges for the valorization and the defense of the person against all forms of oppression, authoritarianism or alienation.

Keywords: Social pedagogy. Popular education. Dialog.

## **Pedagogía social y el concepto de inacabamiento en Paulo Freire**

### **Resumen**

La Pedagogía Social es una pedagogía orientada hacia la liberación de la persona concreta, inserta en la historia; privilegia la valorización de la comunicación y del diálogo; la confianza en la capacidad del ser humano en rehacer y rehacer la historia. En esta perspectiva, la influencia de Paulo Freire en el ámbito de la Educación Popular, Social y Comunitaria es reconocida en todo el mundo, y está presente en las políticas públicas de Cultura y de Salud, a través de planes nacionales instituidos en todo el territorio nacional, curiosamente, no en la Educación, su campo de acción y reflexión, donde la incorporación de su vasto cabellón sigue siendo resultado de experiencias puntuales y aisladas. De su relación con la Pedagogía popular, Roberto da Silva, profesor de la Universidad de São Paulo, recuerda que, en Brasil, "Pedagogía Social y Educación Popular no sólo se confunden, pero tiene en Paulo Freire uno de sus pioneros," aunque Paulo Freire no haya escrito sobre el tema. "En el presente artículo, pretendemos aproximar el concepto de Pedagogía Social, desde el horizonte en que nace en medio de la revolución industrial alemana, al concepto de inacabamiento propuesto por Paulo Freire y que converge para la valorización y la defensa de la persona contra toda forma de opresión, autoritarismo o alienación.

Palabras clave: Pedagogía social. Educación popular. Dialogo.



## Introdução

A Constituição Federal, em seu artigo 205, enuncia que a:

A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Referendando tal princípio, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, aprovada em 1996, no artigo 1º, expressa que:

A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Se toda educação é um processo intencional de formação do indivíduo para viver e conviver socialmente não apenas como cidadão trabalhador, mas como pessoa, como um ser integral, e se ela acontece e se desenvolve ao longo de toda a vida, ou seja, desde a concepção de um novo ser até sua morte, é possível dizer que os princípios constitucionais que orientam a LDB estão em consonância com o conceito de educação social.

O princípios constitucionais apontam para a necessidade de a educação ser exercida para além da ação individual, como ação coletiva comunitária, em âmbitos em que as pessoas encontrem-se contempladas em suas necessidades fundamentais e assistidas em seus direitos básicos.

E, apesar de ambas, a Constituição Federal e a Lei nº 9.394/1996, reduzirem a responsabilidade do Estado, restringindo sua tarefa às questões da “educação escolar” e do “ensino regular” sem estabelecer relações com as demais perspectivas educativas que regem a formação integral do ser humano, não se deve perder de vista que toda relação social é educativa e envolve um modelo de convívio social.

Nesse aspecto, apresenta-se a pedagogia social, campo de estudo no qual a conexão entre educação e sociedade se imbricam; disciplina que

busca pensar ações estratégicas e educativas nas quais ação e teoria se combinam como crítica à educação focada no desenvolvimento dos indivíduos, considerando as dimensões sociais de sua existência e visando abranger todas do ser social.

Por abranger todas as relações do ser humano, de sua existência e de sua convivência social é que o processo educativo não se dá única e exclusivamente em determinada etapa da vida, o período escolar acadêmico, mas é um contínuo que envolve todos os âmbitos relacionais do indivíduo; assim, a pedagogia social apresenta-se como reflexão e prática de questões sociais, psicológicas e culturais, além das cognitivas, que envolvem o ensino e aprendizagem no âmbito escolar acadêmico.

No presente artigo, pretende-se aproximar o conceito de pedagogia social, desde o horizonte em que ela nasce em meio à revolução industrial alemã, do conceito de inacabamento, proposto por Paulo Freire, que “se tornou sinônimo de Educação Popular, ainda que não tenha sido o autor original desta concepção teórica”. Ele é apresentado “como um dos pioneiros da Educação Social e da Pedagogia Social, ainda que não tenha escrito sobre o tema” (SILVA, 2016, p. 182).

Paradoxalmente, reforça Silva (2016, p. 183):

[...] a influência de Paulo Freire é reconhecida em todo o mundo, mas no Brasil ela está presente nas políticas públicas de Cultura (BRASIL, 2013)<sup>3</sup> e de Saúde (CONASS, 2013)<sup>4</sup>, por meio de planos nacionais instituídos em todo o território nacional, mas não na Educação, onde a incorporação de seu vasto cabedal ainda é resultante de experiências pontuais e isoladas.

## A pedagogia social

De modo geral, pode-se dizer que a pedagogia social é a reflexão e a investigação acerca da práxis socioeducativa. Refere-se à:

[...] educação do homem integral, em todas as suas relações com a sociedade, inclui a diversidade individual e social, abrange as transformações e os avanços do conhecimento e se dirige a todas as faixas etárias e a todas as etapas da vida (MACHADO, 2009, p. 4).

Para Maria Stela Santos Graciani, autora da obra *Pedagogia Social de Rua* (2005), a Educação Social é uma prática reflexiva e problematizadora, construída por sujeitos que estão em relações de interação e em processos contínuos, abrangendo três aspectos: a ação (vivência no mundo), a reflexão (sobre o vivido e sua realidade) e uma nova ação (busca contínua por uma nova atuação que supere a situação vivida individual ou coletivamente, constituindo inéditas formas de ser e existir na sociedade (GRACIANI, 2015, p. 86).

Em resumo, associada à educação popular e à educação comunitária, a pedagogia social, no Brasil:

[...] é a responsável em promover a libertação, a autonomia e a emancipação do sujeito, desenvolvendo nele o desejo de ser mais, de ser protagonista da prática histórica e de que cada um encontre o seu lugar no seu tempo e no seu espaço (GRACIANI, 2015, p. 87).

Presente já nas reflexões platônicas em torno da educação e de sua função na vida social, perpassando as formulações filosófico-pedagógicas de Rousseau, Kant, Marx, Durkheim, o termo “pedagogia social” apareceu pela primeira vez na Alemanha, por volta de 1844 na *Pädagogische Revue*. No entanto, apenas em 1898, com P. Natorp (1854-1924), que, com a publicação de “*Sozialpädagogik: Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*”, tornou-se, segundo Mario Pollo (2004, p. 11), o primeiro pedagogo a elaborar uma teoria da educação social, seja como saber teórico, seja como saber prático.

Explica Pollo (2004, p. 12) que a obra de Natorp se “coloca no interior de um movimento de pensamento, que tem sua origem Fichte, que via no individualismo a causa da perda de parte da nação alemã de sua grandeza”.

De tal modo:

Natorp concebe a Pedagogia social como um antídoto ao individualismo e estrutura o seu pensamento em torno do conceito de comunidade, enquanto ele sustentava que “Toda a atividade educativa é fundada sobre a comunidade. O indivíduo humano isolado é uma mera abstração, a mesma do átomo na física, porque na realidade não existe o homem sem a comunidade humana”, e que o “homem se torna homem somente mediante a comunidade humana” (POLLO, 2004, p. 12).

E continua Pollo (2004, p. 12):

Para Natorp aquilo que caracteriza a comunidade é a solidariedade e, portanto, a capacidade de cada pessoa que dela faz parte de ser responsável nas relações com os demais. De fato, segundo ele, a comunidade existe apenas quando se é “todos por um e um por todos”.

Além do conceito de comunidade, segundo Pollo, outros dois conceitos-chave constituem o corpo da pedagogia social natorpiana: os conceitos de linguagem e de vontade.

A linguagem humana é por ele considerada importante para o conhecimento do que para a formação da consciência, a qual se desenvolve apenas na relação com os outros (POLLO, 2004).

Quanto à vontade, sua formação depende da estética, da intelectual, da religiosa. Para ele, então, da educação da vontade depende toda a educação (POLLO, 2004).

Um passo importante para a construção de uma pedagogia social na Alemanha, a partir de Natorp, foi dado por Herman Nohl (1935). Ele foi responsável pelo estabelecimento da pedagogia social como disciplina autônoma que enfatiza a transformação e a emancipação social. Na mesma linha, devem ser mencionados Klaus Mollenhauer e Thiersch, que aproximaram a pedagogia social da sociologia crítica.

No percurso de seu desenvolvimento, é possível reconhecer que a pedagogia social busca oferecer instrumentos de reflexão e ações que produzam o amadurecimento pessoal e social, desde os vínculos de ações fundamentadas nos valores e princípios sociais e comunitários, que conduzam ao processo formativo, privilegiando a democracia e a cidadania, buscando ajudar o indivíduo a se realizar do melhor modo possível, sem desvincular-se da vida social, de suas normas de convivência e de participação comunitária.

No Brasil, a pedagogia social é uma área em construção que vem se consolidando como campo de ensino, de pesquisa e de formação profissional e tem em Roberto da Silva, João Clemente de Souza Neto, Sueli Pessagno Caro, Maria Stela Graciani, Rogério Moura, entre outros, seus principais articuladores. E a terminologia pedagogia social surgiu atrelada ao conceito de educação popular, no bojo do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), propondo uma escola laica, gratuita,

obrigatória, pública sob responsabilidade do Estado. O Manifesto constituiu uma concepção de educação popular que significou a tentativa de democratização do acesso das massas à educação, com destaque para as ênfases na cidadania, na formação integral, na convivência solidária, no fortalecimento político dos movimentos sociais, associações comunitárias e projetos socioeducativos.

Segundo Moacir Gadotti (2012, p. 19), quanto à educação popular:

Trata-se de um paradigma teórico nascido no calor das lutas populares que passou por vários momentos epistemológicos e organizativos, visando não só à construção de saberes, mas também ao fortalecimento das organizações populares.

[...]

Em suas origens está: o anarquismo do proletariado industrial do início do século passado; o socialismo autogestionário; o liberalismo radical europeu; os movimentos populares; as utopias de independência (nacional-desenvolvimentista); as teorias da libertação e a pedagogia dialética.

Nesse contexto, a terminologia “pedagogia social” surgiu apresentado pela primeira vez por Fernando de Azevedo. No entanto, observa Machado (2012, p. 6), em Fernando de Azevedo, que tal terminologia “não tinha a intenção de indicar uma nova área do conhecimento, mas sim defender que a educação que eles pensavam para o povo brasileiro deveria ser conscientizadora e proporcionasse a transformação da realidade”.

Até os anos de 1950, segundo Gadotti (2012, p. 18), “a educação popular era entendida como extensão da educação formal para todos”. E a partir dos anos de 1950, passou a ser entendida “como educação de base, como desenvolvimento comunitário. Daí ela ser chamada também de educação comunitária” (GADOTTI, 2012, p. 18).

Em sua história:

A educação popular deu suporte a um dos mais ambiciosos programas brasileiros de alfabetização, proposto pelo ministro da educação do Governo João Goulart, Paulo de Tarso. Paulo Freire assumiu o cargo de coordenador do então criado Programa Nacional de Alfabetização, a partir do qual, utilizando seu método, pretendia alfabetizar 5 milhões de adultos em mais de 20 mil círculos de cultura em todo país (BRASIL, 2014, p. 5).

No entanto, a ditadura militar alterou significativamente o sentido da política pública de educação. Além da repressão às organizações populares e destruição da memória de diversas experiências de educação popular, um dos primeiros atos do regime militar foi a interrupção do Programa Nacional de Alfabetização, ainda em abril de 1964. A resistência à ditadura e a luta pela redemocratização, que se estenderam até fins dos anos de 1980, marcaram o fortalecimento dos movimentos de educação e da educação popular como instrumento de organização dos movimentos populares.

Principalmente na década de 1980, os processos de organização social e popular representaram expressivas experiências de formação de consciência coletiva potencializadora da luta por direitos e reformas sociopolíticas, como no movimento sindical urbano, movimento estudantil, movimentos populares, movimento popular de saúde, Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Conselho Indigenista Missionário, Pastoral da Terra, etc. (BRASIL, 2014, p. 19).

No presente, a educação popular preenche um enorme mosaico de ações de formação e de cultura voltadas para a construção democrática de um projeto de nação e de mundo que supere as desigualdades que ainda marcam nosso tempo.

Nesse processo, é de se destacar Paulo Freire, que, em seu arco histórico, produziu um conjunto importante de categorias, tais como dialógicidade, conscientização, amorosidade, criticidade etc., que contém em si ideias-força capazes de balizar e orientar os processos de uma pedagogia social, em seu trabalho cotidiano por uma educação emancipadora, democrática, cidadã.

Dos muitos conceitos freireanos, coloca-se em relevo o de inacabamento, que converge para a valorização e a defesa da pessoa contra toda forma de opressão, autoritarismo ou alienação, e, na perspectiva da pedagogia social, é uma pedagogia voltada para a libertação da pessoa concreta, inserida na história, que privilegia a valorização da comunicação e do diálogo, a confiança na capacidade do ser humano em refazer-se e refazer a história.

## Do pensamento freireano

O ser humano, explica Karl Jaspers (1973, p. 47), “foi definido como ser vivo dotado de palavra e pensamento (*zoon logon echon*)”. E o filósofo continua a elencar uma série de definições do humano: *zoon politikon*, *homo faber*, *homo laborans*, *homo oeconomicus*.

Cada uma dessas definições, explica Jaspers (1973, p. 48), leva em consideração uma característica, mas:

O essencial não está presente: o homem não pode ser concebido como um ser imutável, encarnando reiteradamente aquelas formas de ser. Longe disso, a essência do homem é mutação: o homem não pode permanecer como é. Seu ser social está em evolução constante [...] se reconhece ligado à nação, à raça, ao sexo, à própria geração, ao meio cultural, à situação econômica e social e que, não obstante, de tudo se pode afastar, colocando-se, por assim dizer, fora e acima de todas essas estruturas em que historicamente se encontra imerso.

Em resumo, pode-se dizer que Jaspers ensina que os seres humanos precisam aprender a se humanizar; e o que dá um sentido à vida humana e à “hominização” (termo freireano) é a inserção consciente, transformadora no processo sócio-histórico-cultural de humanização do mundo.

Leitor de Jaspers, Paulo Freire considera o gênero humano como o único entre as espécies vivas, que não tem seu *modus vivendi* já estabelecido ao nascer. Definindo os sujeitos existentes, para Freire, diferentemente dos animais, que “estão simplesmente no mundo”, “imersos no tempo”, os seres humanos são seres históricos que estão inseridos no tempo, e não imersos nele, que “se movem no mundo, capazes de optar, de decidir, de valorar. Têm o sentido do projeto, em contraste com outros animais, mesmo quando estes vão mais além de uma rotina puramente instintiva” (FREIRE, 2015, p. 68).

Ainda segundo Freire, os seres humanos, “podendo romper essa aderência e ir além do mero estar no mundo, acrescentam à vida que têm a existência que criam” (FREIRE, 2015, p. 108). E conclui: “Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se” (FREIRE, 2015, p. 108).

De tal modo:

Enquanto o ser que simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio mesmo da existência, e se pergunta em torno de suas relações com o mundo (FREIRE, 2015, p. 108).

Paulo Freire, então, relaciona como domínio da existência o mundo do trabalho, da cultura, da história, dos valores. Assim, em “Pedagogia da Autonomia”, Freire (2016, p. 57) assevera que:

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vistas sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.

Em resumo, segundo Trombeta e Trombeta (2015, p. 221):

A concepção antropológica de Freire é marcada pela ideia de que o ser humano é um ser inacabado; não é uma realidade pronta, estática, fechada. Somos um ser por fazer-se; um ser no mundo e com os outros envolvidos num processo contínuo de desenvolvimento intelectual, moral, afetivo. Somos seres insatisfeitos com o que já conquistamos. Estamos sempre nos fazendo, refazendo, começando, recomeçando. O humano não é, ele se conquista, faz-se por meio de suas ações no mundo, na história. Em cada ponto de nossa vida, não somos ainda tudo o que poderíamos ser e o que ainda poderemos vir a ser. Para nós, seres humanos, o processo de conquista de nossa humanidade nunca está pronto. Nenhum humano é jamais tudo que pode ser. Há sempre mais a saber, a amar e a fazer. O humano jamais acaba de tornar-se humano.

Para Trombeta e Trombeta (2015, p. 222), então, na perspectiva freireana de inacabamento:



O núcleo da educação humana se encontra na inconclusão. Uma vez conscientes desta realidade nos lançamos na aventura sem fim de nos realizar, de fazer a história e nesse refazer nos realizar como sujeitos históricos... É essa condição de inacabamento que nos enche de esperança em relação ao futuro, pois sabemos que sempre podemos ser mais humanos do que já somos.

É aplicando, pois, o domínio da existência à razão da educação que Paulo Freire (2015, p. 67) defende que “toda prática educativa implica uma concepção dos seres humanos e do mundo” e vincula ao “sujeito existente” o conceito de inacabamento.

Segundo ele, “onde há vida, há inacabamento, mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 2016, p. 50). E a inconclusão que o sujeito existente reconhece a si mesmo implica necessariamente a inclusão do sujeito inacabado em um permanente processo social de busca. Destarte, para Freire (2016, p. 56), “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num movimento de busca”, busca que se dá pela educação, pois:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (FREIRE, 2016, p. 57).

De acordo com Trombeta e Trombeta (2015, p. 222), “Para Paulo Freire, é impossível entender o fenômeno educativo sem compreender o ser humano e seu ser no mundo”. E, segundo ele, “não nascemos humanos. Somos o que a educação faz de nós”. E os “seres humanos são educáveis porque sua existência é marcada pela incompletude, pela abertura”.

Nos dizeres do próprio Paulo Freire (2016, p. 57),

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.

Sob a insígnia, então, do inacabamento, em Paulo Freire, a educação apresenta uma dupla dimensão: política e gnosiológica. A dimensão política é a leitura de mundo e proporciona os fundamentos da dimensão gnosiológica, a qual é a leitura da palavra, dos conceitos, das categorias, das teorias, das disciplinas, das ciências. A interação entre essas duas dimensões constituem-se em práxis, isto é, uma profunda interação necessária entre prática e teoria, nessa ordem, resultante de uma leitura consciente do mundo e de suas relações naturais e sociais.

Fora dessa práxis, forma especial de dialética, o conhecimento resulta idealista ou alienado, e o fazer torna-se meramente mecânico, irrefletido e ativístico.

Em Freire, o ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela, e desta para uma nova ação.

Assim, do ponto de vista do inacabamento, a educação pressupõe uma epistemologia dialética e um método que lhe corresponda – método que ele denomina práxis.

A práxis educativa que se desenvolve, então, é a prática consciente que implica reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência. E, por conta da dialética ação-reflexão, homens e mulheres podem afirmar-se como sujeitos, seres de relação no mundo, com o mundo e com os outros, pela mediação do mundo-linguagem. Aqui está a sua defesa de que a prática educativa comporta uma politicidade que a impede de ser neutra.

No desenvolver da práxis, a consciência de inacabados carrega um elemento muitas vezes lembrado por Freire, o da eticidade indissociável da educação. Para Freire, (2016, p. 58) de fato:

O inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão.

A consciência de inacabamento que envolve o ser humano, por fim, abre-se para outro aspecto importante da pedagogia freireana, o da esperança, que o faz proclamar: “eu sou um ser da esperança... Daí que uma

das nossas brigas como seres humanos deva ser dada no sentido de diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos imobiliza” (FREIRE, 2016, p. 71).

Em “Pedagogia da Esperança”, Freire (2014, p. 14-15) ressalta que “a esperança é necessidade ontológica... Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate... Daí a precisão de uma certa educação da esperança”.

Por esse valor que ele atribui à esperança, conclui:

Por tudo isso, me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com a injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa (FREIRE 2016, p. 71).

Creio que este último parágrafo mapeia os elementos essenciais da pedagogia freireana que o coligam com os pontos de uma autêntica pedagogia social: abertura para o novo, ojeriza ao mal, luta contra a impunidade, recusa do fatalismo, criticidade esperançosa. Elementos que se ancoram nos seres humanos, em sua consciência de, sendo inacabados, estar lançados a ser mais.

## Considerações finais

Em síntese, pedagogia social reconhece e defende que a educação do indivíduo está condicionada à sociedade, e, por sua vez, que a vida social e toda educação são, por um lado, social e, por outro, individual. Dessa perspectiva, conclui-se que o homem só se faz homem mediante a sociedade humana. O homem não cresce isolado nem tão só contíguo a outro, mas vive sob a múltipla influência dos outros e em constante relação com os outros. A pedagogia social considera também que a sociedade em si não é um fato, uma realidade histórica; antes é uma aspiração, uma ideia ainda a ser atingida, sob o signo de humanidade. Assim, ela se propõe a instigar uma educação não para uma situação nacional ou política particular, mas para a humanidade.

No Brasil, a pedagogia social está intimamente ligada ao movimento de educação popular que tem em Paulo Freire seu maior baluarte.

O núcleo da educação freireana se encontra na inconclusão, isto é, no conceito de que o humano é um ser de relações em constante vir-a-ser. Uma vez consciente dessa realidade, lança-se na aventura sem fim de se realizar, de fazer a história e, nesse refazer, realizar-se como sujeito histórico.

Nesse processo, a educação deveria constituir-se como práxis, dialética ação-reflexão, dialogicidade conscientizadora-libertadora, em que se deve ter presente nosso caráter de inconclusa, considerando que:

A pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade (FREIRE, 2014, p. 138).

Dessa condição de inacabamento, deve a pedagogia social se apropriar, pois ela sustenta a esperança que Paulo Freire nutria em relação ao futuro e que impede a acomodação pragmática à realidade ou a fuga para idealismos infrutíferos incapazes de interferir na história.

É a partir do inacabamento humano, riqueza existencial e de infinitas possibilidades, que a educação, fenômeno tipicamente humano, torna-se possível. Aprende-se e educa-se porque são seres inacabados e incompletos; segundo Paulo Freire, o termo consciência desse inacabamento, da abertura infinita ao aprimoramento, ao ser mais, torna-os educáveis.

Assim, a perspectiva histórica do seu pensamento se funda na afirmação de que a própria história é um contínuo inacabado, e, dessa forma, os seres humanos, enquanto seres históricos, também constituem humanamente pela sua inconclusão. E, como seres inconclusos vocacionados ontológica e historicamente para realizarem sua felicidade, os homens e as mulheres são chamados a um engajamento político e social no mundo, e esse engajamento é a concretização da práxis humana.

Nesse sentido, centrado no inacabamento, como possibilidade da transformação-libertadora, que cada homem e cada mulher portam em si a utopia e a esperança de sua pedagogia, estendendo-a à pedagogia social, confirmando que toda pedagogia social é utópica e esperançosa. A ênfase que Freire dá à dimensão de inacabamento em sua pedagogia ressalta seu caráter humanista e libertador e sua pedagogia como reflexão oníabrangente do ser humano, reconhecendo seus valores, seus limites, seus anseios, suas possibilidades de liberdade e sua abertura para o inesperado: o ser mais, sua “vocação ontológica.

## Notas

1 Mestrando em Filosofia. Integra o Grupo de Pesquisa em Filosofia da Educação (GRUPEFE) na Universidade UNINOVE. Atua como educador popular em uma instituição do 3º setor e como agente educacional na Fundação Casa. E-mail: cdomingos@usp.br

2 Mestre em Filosofia e Educação. Professor da Faculdade Unida de Suzano e da Faculdade de Filosofia e Teologia Paulo VI. Áreas de pesquisa: filosofia latino-americana, filosofia política e formação para cidadania.

3 BRASIL. Ministério Da Cultura. As metas do Plano Nacional de Cultura. Brasília: Ministério da Cultura, 2013.

4 CONASS. Política Nacional de Educação Popular em Saúde. Brasília, 2013 (Nota Técnica 16).

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 out. 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Marco de referência da educação popular para as políticas públicas**. Brasília: Secretaria Nacional de Articulação Social/Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã, 2014.

DA SILVA, Roberto. Os fundamentos freirianos da Pedagogia Social em construção no Brasil. **Pedagogia Social - Revista Interuniversitaria**, v. 27, p. 179-198, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Um encontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. **Proceedings online...** São Paulo: Associação Brasileira de Educadores Sociais, 2012. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

GRACIANI, Graziela Dantas. **A função social da escola pública brasileira: um estudo exploratório.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – USP, São Paulo, 2015.

JASPERS, Karl. **Introdução ao pensamento filosófico.** São Paulo: Cultrix, 1973.

MACHADO, Érico Ribas. As relações entre a pedagogia social e a educação popular no Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. **Proceedings online...** São Paulo: Associação Brasileira de Educadores Sociais, 2012. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v1/24.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

MACHADO, Evelcy Monteiro. Pedagogia social No Brasil: políticas, teorias e práticas em construção. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2009. Disponível em: <[http://www.valecursos.com.br/2016/wp-content/uploads/2014/09/artigo\\_-Pedagogia\\_Social1-Evelcy.pdf](http://www.valecursos.com.br/2016/wp-content/uploads/2014/09/artigo_-Pedagogia_Social1-Evelcy.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2017.

POLLO, Mario. **Manuale di pedagogia sociale.** Milano: FrancoAngeli, 2004.

TROMBETA, Sergio; TROMBETA, Luis Carlo. Inacabamento. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire.** São Paulo: Autêntica, 2015.

# Uma experiência educativa sociocomunitária na Amazônia: o Projeto PROFESP do 3º Pelotão Especial de Fronteira (3º PEF) do Exército Brasileiro, na comunidade de Pacaraima - Roraima

---

VAGNER FERREIRA<sup>1</sup>

RENATO KRAIDE SOFFNER<sup>2</sup>

---

## Resumo

Este trabalho trata de ação socioeducativa derivada do projeto PROFESP do 3º Pelotão Especial de Fronteira (3º PEF), do Exército Brasileiro, oferecido em benefício de crianças em situação de risco social da comunidade de Pacaraima, Estado de Roraima, na Amazônia brasileira. O problema de pesquisa se concentra em responder como as ações do Exército Brasileiro podem se caracterizar enquanto uma educação sociocomunitária de fato. O principal objetivo do trabalho foi, portanto, investigar se essa intervenção evidencia algumas das características do conceito, ainda em construção, de educação sociocomunitária. Utilizou-se a abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso conduzido no 3º PEF com base em pesquisa bibliográfica, observação e análise de documentos. O referencial teórico teve suporte no pensamento de João Melchior Bosco (conhecido mundialmente como Dom Bosco) e demais autores delineadores do conceito de educação sociocomunitária, bem como Paulo Freire nas questões da educação popular e da autonomia dos sujeitos. Os resultados obtidos permitiram concluir que o projeto apresenta traços marcantes e típicos da educação sociocomunitária, em particular a interação com a comunidade, as noções de intersubjetividade, a preocupação com os sujeitos em situação de vulnerabilidade social e a contribuição para a transformação social dos mesmos.

Palavras-chave: Amazônia. Exército Brasileiro. Educação sociocomunitária.

# **An educational sociocommunitarian experience in the Amazon: the PROFESP Project of the 3<sup>rd</sup> Special Border Squad (3<sup>rd</sup> PEF) of the Brazilian Army, in the community of Pacaraima - Roraima**

## **Abstract**

This work deals with the socio-educational action derived from the PROFESP project of the 3<sup>rd</sup> Special Squad (3<sup>rd</sup> PEF) of the Brazilian Army, offered for the benefit of children in situations of social risk of Pacaraima, State of Roraima, in the Brazilian Amazon. The research problem focuses on answering how the Brazilian Army's actions can be characterized as a sociocommunitarian education in fact. The main objective of this study was therefore to investigate if such intervention highlights some of the features of the concept, still under construction, of the sociocommunitarian education. The methodology used was based on a qualitative approach, through the case study conducted in the 3<sup>rd</sup> PEF based on bibliographical research, observation and document analysis. The theoretical reference was based on thought of João Melchior Bosco (known as Don Bosco) and co-authors that helped to define the concept of sociocommunitarian education, as well as on Paulo Freire when it comes to issues of popular education and the autonomy of the subject. The results obtained allowed to conclude that the project shows typical and remarkable sociocommunitarian education features, in particular the interaction with the community, the notions of intersubjectivity, the concern with the subject in situation of social vulnerability and the contribution to social transformation.

Keywords: Amazon. Brazilian Army. Sociocommunitarian education.

## **Una experiencia educativa sociocomunitaria en la Amazonia: el Proyecto PROFESP del 3<sup>o</sup> Pelotón Especial de Fronteira (3<sup>o</sup> PEF) del Ejército Brasileño, en la comunidad de Pacaraima - Roraima**

## **Resumen**

Este trabajo se ocupa de la acción juvenil derivada del proyecto PROFESP del 3er pelotón especial de frontera (3er PEF), del ejército brasileño, ofrecido en beneficio de los niños en situación de riesgo social de la comunidad de Pacaraima, estado de Roraima, en la Amazonía brasileña. El problema de la investigación se centra en responder cómo las acciones del ejército brasileño se pueden caracterizar como una educación sociocomunitaria de hecho. El objetivo principal del trabajo fue,



por tanto, investigar si esta intervención evidencia algunas de las características del concepto, aún en construcción, de la educación Sociocomunitária. La metodología empleada se basó en un enfoque cualitativo, a través de un estudio de caso realizado en el 3er PEF basado en la investigación bibliográfica, observación y análisis de documentos. La referencia teórica se apoyó en el pensamiento de Juan Melchior Bosco (conocido mundialmente como Don Bosco) y de otros autores que esbozan el concepto de educación Sociocomunitária, así como Paulo Freire en los temas de educación popular y autonomía de los sujetos. Los resultados obtenidos han permitido concluir que el proyecto presenta rasgos llamativos y típicos de la educación sociocomunitária, en particular la interacción con la comunidad, las nociones de intersubjetividad, la preocupación por los individuos en una situación de vulnerabilidad social y Contribución a la transformación social.

Palabras clave: Amazonia. Ejército Brasileño. Educación sociocomunitária.

## Introdução

A educação acontece em espaços diversificados, e não apenas naqueles limitados à formalidade da escola. Assim, pode ser considerada a atuação de sujeitos, comunidades e organizações – não necessariamente agentes do arcabouço escolar formal – nas ações educativas específicas de uma situação.

Este trabalho considera que existe, dentro da amplitude espacial brasileira, uma multiplicidade de realidades sociais, econômicas e educativas, específicas de seus contextos peculiares. Especificamente na Amazônia brasileira, o Exército Brasileiro colabora, desde longa data, para o desenvolvimento comunitário e social daquela região do país, inclusive no campo da educação. Pretende-se aqui abordar uma ação específica desenvolvida por uma unidade organizacional do Exército – o Pelotão Especial de Fronteira (PEF) – em sua iniciativa de gerar benefícios para sujeitos passíveis de vulnerabilidade social, em Pacaraima, Roraima. Trata-se de investigar o Programa Segundo Tempo/Forças no Esporte, localmente denominado Projeto PROFESP, implementado pelo 3º Pelotão Especial de Fronteira (3º PEF), no município mencionado.

Tal iniciativa educativa propõe intervenção por meio de um ou mais projetos, a fim de fortalecer e contribuir para a articulação de sujeitos de uma comunidade em busca de transformações sociais almejadas. Assim, sugere-se como problema de pesquisa a resposta às seguintes perguntas: de que modo o Exército está praticando ações de cunho socioeducativo na Amazônia? Tais ações apresentam as características da educação sociocomunitária, conforme definida?

Justifica-se o trabalho, primeiramente, para poder ouvir, interpretar e anunciar as vozes dos sujeitos envolvidos nessas ações, em uma perspectiva sociocomunitária. Há que se determinar como poderão contribuir para as futuras transformações comunitárias e sociais pretendidas.

Como objetivos, intenciona-se: a) socializar o papel do Exército Brasileiro como agente colaborador na vida de comunidades afastadas dos centros de poder, particularmente no entorno dos seus PEFs; b) desvelar o grau dialógico e a intersubjetividade vivenciada durante o encontro entre os militares e os que são impactados educativamente na comunidade local; c) explicitar que os PEFs do Exército, além de cumprirem suas missões típicas, por exemplo, a vigilância das fronteiras, subsidiariamente contribuem para a educação de pessoas que ali vivem em comunidade.

Os principais referenciais teóricos são João Melchior Bosco (Dom Bosco) e Paulo de Tarso Gomes, em relação à educação sociocomunitária; Paulo Freire, sobre a educação popular e a autonomia dos sujeitos.

A metodologia é de abordagem qualitativa, mediante um estudo de caso no 3º PEF, em Pacaraima. Além da pesquisa bibliográfica, os instrumentos de coleta de dados foram a observação direta e a análise documental.

O trabalho está organizado da seguinte forma: o primeiro tópico apresentará uma breve contextualização sobre a relação histórica entre o Exército e a Amazônia, resgatando antecedentes desde o século XVII e também sublinhando a relevância estratégica da região. Tratará ainda da articulação atual da instituição no ambiente e dos programas e projetos estratégicos nacionais dos quais o Exército faz parte ou implementa para o desenvolvimento da região e a caracterização dos PEFs. Em seguida, serão explorados os conceitos de educação sociocomunitária. Outro tópico tratará do estudo de caso no 3º PEF em Pacaraima e, por fim, serão apresentados os resultados obtidos e as conclusões.

## **O Exército Brasileiro e a Amazônia**

### Antecedentes históricos e relevância estratégica

Adota-se como marco de início oficial das narrativas sobre a chegada portuguesa no Brasil a partir do ano de 1500. Registram-se, então, alguns episódios de atuação militar que influenciaram a ocupação da Amazônia e do território setentrional brasileiro. No início do século XVII, contingentes

militares estiveram em beligerância na região. Havia, de uma parte, povos europeus motivados a explorar economicamente as colônias do “Novo Mundo”, em particular: holandeses, ingleses e franceses. “A fixação de franceses na costa maranhense [...] obrigou os portugueses se posicionarem contra os intrusos antes que maiores raízes pudessem fixá-los na região” (FROTA, 2000, p. 68). Mas, além da intenção de se apoderarem das riquezas nativas, também aqui pretendiam expandir-se no plano religioso, em virtude da Reforma na Europa. “Os espanhóis souberam que estrangeiros, partidários da reforma religiosa, estavam explorando a foz do Amazonas. Holandeses haviam fundado os fortes de Nassau e Orange” (FROTA, 2000, p. 70). Em contraponto àqueles já mencionados, havia contingentes lusitanos aparelhados com armamentos e equipamentos militares. Aqui já arraigados, repeliram os interesses de seus opositores, por ordem de Portugal, ainda que vigesse a União Ibérica com a Corte de Madri (dinastia Habsburgo, dos Felipes, entre 1580 e 1640) – por isso, aquela preocupação anteriormente citada por parte dos espanhóis. Com esse arranjo político em curso, “Pareceu mais acertado à Corte de Madri, deixar aos portugueses a tarefa de combater os ‘hereges’, uma vez que tão próximos, isto é, no Maranhão se encontravam” (FROTA, 2000, p. 70). Esse envolvimento de forças locais existentes, sob as diretrizes que vinham de Lisboa, fomentou a penetração em terras amazônicas, contribuindo para a sua ocupação.

Conforme Castro (2012), deve-se afirmar que, naquele Brasil, ainda não existia uma estrutura militar constituída e institucionalizada de forma regular. Havia sim um aparelhamento do tipo senhorial, similar ao da Idade Média, no qual os senhores de terra dispunham de efetivos e meios de combate (armas, equipamentos, animais, provisões) sob sua tutela. Apenas entre os anos de 1570 a 1574, é que se formaram as Companhias de Ordenanças, modelo lusitano, para disciplinar razoavelmente uma organização típica militar. Mais tarde, a partir de 1640 – portanto, findada a União Ibérica – é que se estabeleceram as “Tropas de Linha”, as quais foram estruturadas, articuladas, organizadas e dotadas de um sistema hierárquico, caracterizando-se em um novo modelo militar mais profissionalizado – um exército regular luso.

Resgatando episódios daquela época, o Exército Brasileiro cultua, até hoje, como sendo o maior desbravador da Amazônia, o português Pedro Teixeira, o qual, após destacar-se em várias campanhas, recebeu a missão de percorrer o rio Amazonas para oeste, conseguindo chegar até a atual capital equatorial, assim:

O capitão Pedro Teixeira, nomeado comandante da expedição, deixou a vila de Cametá, no Pará, em outubro de 1637. [...] A expedição durou 26 meses, retornando ao Pará em dezembro de 1639. Apesar de não ter acertado acordos com os negociantes de Quito, a expedição foi um sucesso absoluto. Foi a primeira a percorrer o rio Amazonas em toda a sua extensão, indo até ao mar (CASTRO, 2012, p. 209).

No decorrer das empreitadas de conquista e colonização e conforme as expedições exploratórias foram se desenvolvendo para o interior, particularmente ao longo do curso dos rios, foram construídas fortificações em várias localidades. Tinham por objetivos defender as posições conquistadas e manter domínio nas principais áreas de passagem. Assim, “As sentinelas de pedra, os fortes da Amazônia, erigidos pelos luso-brasileiros, passaram a barrar o caminho daqueles estrangeiros que pretendiam negar-nos a posse de tão valiosa terra” (EXÉRCITO BRASILEIRO, 2009, p. 28).

Castro (2012) sintetiza o panorama militar desse período – e mais, até o Império – em que as principais “Tropas de Linha” presentes na Amazônia brasileira consistiam em três Unidades de Infantaria e uma de Artilharia (Pará, até 1807). Após 1858, tendo sido criada a província do Amazonas, esta foi estruturada com efetivos fixos de Infantaria e de Artilharia. Entretanto, até o final do século XIX, o contingente ainda era bem reduzido na região.

Avançando até o início do século XX, nesse caminho histórico-narrativo, o Exército Brasileiro protagonizou o papel desempenhado pelo Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon – oriundo do Estado do Mato Grosso, nascido na cidade de Mimoso, em 1865 – em relação ao desenvolvimento regional de áreas afastadas e esquecidas dos grandes centros político-administrativos do nosso país, sobretudo o Centro-Oeste e o Norte. Sobre Rondon, diz-se que:

Foi ele o fundador da primeira estação telegráfica do Brasil, em Capim Branco, a 126 km de Cuiabá. Mais tarde implantou uma linha telegráfica de mais de 3.000 Km, ligando Mato Grosso ao Amazonas, integrando essa desconhecida região do território brasileiro (CAMARGO, 1986, p. 309).

Já nos idos da década de 1950, as lideranças políticas entenderam que se tornava imperiosa a maior presença do Estado brasileiro, em parti-

cular que as Forças Armadas deveriam ampliar sua consolidação na Amazônia. Em relação ao Exército, em 1956 – portanto no Governo do Presidente Juscelino Kubitschek – foi criado o Comando Militar da Amazônia (CMA), na cidade de Belém/PA; mas, em 1969, mudou-se a sua sede para Manaus/AM. Desde 2013, funcionam dois Grandes Comandos Operacionais na região: o próprio CMA, em Manaus, e o Comando Militar do Norte (CMN), na capital do Pará.

Quanto à relevância estratégica, a Amazônia é um ecossistema complexo de vastíssima diversidade de fauna e flora, além de inexploradas riquezas existentes no seu subsolo. Conforme dados oficiais disponíveis, existem mais de 4.200 espécies de animais, 2.500 de árvores e 30 mil plantas catalogadas. Acrescente-se que detém “20% da água doce não congelada do planeta e 80% da água doce brasileira [...] maior banco genético do planeta [...] 30% das florestas mundiais, 11.248 km de fronteiras terrestres, 20.000.000 de habitantes” (EXÉRCITO BRASILEIRO, 2009, p. 8). Nesse contexto, diz-se que:

A Amazônia brasileira é, atualmente, prioridade nacional, de acordo com a Estratégia Nacional de Defesa. Abrange uma área de 5,2 milhões de Km<sup>2</sup>, com densidade populacional de 3,2 hab/km<sup>2</sup>, 1/3 das florestas tropicais da Terra, maior diversidade biológica do planeta e maior bacia de água doce do mundo. Essa região é detentora de exuberante fauna e flora. Suas riquezas estão praticamente intocadas e minuciosos levantamentos indicam que abriga uma das mais extraordinárias províncias minerais do planeta (BRASIL, 2012, p. 13).

No prosseguimento e em consonância com as argumentações anteriores, será elucidado o arranjo organizacional do Exército na Amazônia e explicado o significado de PEF, bem como a participação institucional em planos de desenvolvimento regional.

## Articulação do Exército Brasileiro na Amazônia e os Pelotões Especiais de Fronteira

No âmbito dos Grandes Comandos Operacionais do Exército, existem Organizações Militares (OM) de naturezas: administrativa, logística, de engenharia e construção, de saúde (hospitais militares e postos médi-

cos) e as notadamente consideradas operacionais. No caso do CMA, no que diz respeito às OM dessa última categoria, encontram-se presentes algumas Brigadas, que são grandes unidades operacionais enquadrantes (agrupadoras regionais) de OM chamadas de “valor Batalhão”: os próprios Batalhões de Infantaria de Selva (BIS), consideradas tropas leves, o Grupo de Artilharia de Selva, Unidade com alto poder de fogo, e o Esquadrão de Cavalaria, para o cumprimento de missões que exigem grande mobilidade. Existem, ainda, os Comandos de Fronteira, que também são Batalhões de Infantaria de Selva (C Fron/BIS), localizados em algumas capitais (ou cidades relevantes). Os C Fron/BIS são responsáveis pelo emprego dos PEFs, localizados nos pontos limítrofes com os países vizinhos na área do CMA: Venezuela, Guiana Inglesa, Bolívia, Colômbia, Peru e Equador. Os PEFs atuam de forma isolada e descentralizada dos seus comandos imediatos, na faixa de fronteira, e, atualmente, existem 24 na área do CMA. Como exemplo, no Estado de Roraima, especificamente, localizado na capital Boa Vista, existe o 7º Batalhão de Infantaria de Selva (7º BIS), que agrega o nome de Comando de Fronteira Roraima, então sua abreviatura é C Fron RR/7º BIS. Os seus PEFs vinculados são: 1º PEF, em Bonfim; 2º PEF, em Normandia; 3º PEF, em Pacaraima; 4º PEF, em Surucucu; 5º PEF, em Auaris; e 6º PEF, em Uiramutã. As missões finalísticas dos PEFs são vigiar e proteger as fronteiras, bem como repelir ações ilícitas que possam afetar a segurança e a normalidade do território brasileiro, em suas áreas de atuação – por exemplo: entrada de armas oriundas de contrabando.

Importa, neste estudo, entretanto, destacar o papel social que os PEFs protagonizam em relação aos sujeitos das comunidades em que estão instalados. Existem vilas e povoados vizinhos dos pelotões que são carentes dos serviços públicos básicos, principalmente em se tratando de saúde e educação. Se o PEF não estivesse ali, haveria um enorme grau de dificuldade a ser superado pela população local.

Sobre o apoio no campo da educação, é recorrente a participação das famílias dos Oficiais e Sargentos que vêm de fora, notadamente as suas esposas, oriundas dos grandes centros do país, mas que, ao se depararem com a realidade amazônica no entorno dos PEFs, motivam-se a colaborar em tarefas no Pelotão, atuando como professoras, contratadas pelas prefeituras locais, ou ainda prestando trabalho voluntário. Sobre isso, pode-se ver que “Algumas esposas contribuem com algumas tarefas como

a produção de alimentos, há aquelas que se dedicam à área educacional, seja lecionando na comunidade ou oferecendo cursos na própria vila militar” (SILVA, 2007, p. 160).

## Participação do Exército Brasileiro em programas e projetos na Amazônia

Conforme consta na página eletrônica do Ministério da Defesa (MD), o Programa Calha Norte (PCN) foi idealizado pelo Governo Federal em 1985 e, ainda estando vigente, tem por maior finalidade promover o desenvolvimento sustentável na faixa norte da região amazônica. Desenvolve-se por meio de transferência de recursos orçamentários para Estados e municípios, por meio da celebração de convênios. Para o Exército, o PCN direciona o emprego dessas rubricas que contemplem, entre outros, os projetos de: implantação de infraestrutura básica nos municípios da região, conservação de rodovias, manutenção de pequenas centrais elétricas e de infraestrutura dos PEF (BRASIL, s/d).

Aprovado por meio da Portaria Interministerial nº 586, de 22 de julho de 2015, o Programa Amazônia Conectada foi instituído para ampliar a infraestrutura de comunicações, mediante a expansão do serviço de banda larga na região, por meio de redes de fibra ótica subfluviais. O Programa é conduzido pelo Centro Integrado de Telemática do Exército, com a previsão inicial de término em 2017 (BRASIL, 2015).

O Projeto Rondon foi criado durante o Governo Militar em 1967, entretanto foi abandonado em 1989 e reativado em 2005; atualmente, está sendo coordenado pelo Ministério da Defesa (MD). Em linhas gerais, esse instrumento viabiliza a presença de universitários e docentes – os Rondonistas – que desenvolvem ações sociais em proveito de comunidades carentes, situadas em localidades do interior, com ênfase nas regiões Nordeste e Norte do país. O Exército e as demais forças singulares colaboram no apoio logístico, no transporte, no alojamento e na alimentação daqueles agentes, durante sua permanência nos locais assistidos, principalmente no espaço amazônico.

O Programa PROAMAZÔNIA é uma iniciativa própria do Exército, sob a gestão do CMA, e foi criado em 2014. Trata-se de um modelo que visa estabelecer intercâmbio com o meio acadêmico, com vistas à realização de pesquisas científicas na Amazônia. Em seu escopo, a instituição

possibilita a permanência de pesquisadores, com apoio da Aeronáutica, por meio de transporte aéreo de Manaus/AM até as localidades de interesse, normalmente no entorno dos PEFs, onde são oferecidos gratuitamente alojamento e alimentação aos pesquisadores.

O Programa Segundo Tempo/Forças no Esporte (PROFESP) teve suas bases de criação em 2003 e trata-se de um instrumento gerido, conjuntamente, pelo Ministério do Esporte (ME) e pelo MD. Baseia-se na oferta de atividades esportivas a jovens no contraturno escolar, visando promover inclusão social, principalmente, para adolescentes que estejam em situação de vulnerabilidade, com prioridade para os estudantes da rede pública. Há também, sempre que possível, a inserção de outros temas, tais como cidadania e até mesmo apoio pedagógico complementar em algumas disciplinas escolares.

Para que se possa, mais à frente, compreender melhor algumas ações socioeducativas praticadas comunidades amazônicas – como exemplo, o programa citado – tratar-se-á, a seguir, sobre o embasamento teórico a respeito de educação sociocomunitária e de tecnologias sociais, tudo com o objetivo de construir conexões relacionais entre a teoria que suporta esses conceitos e sua investigação, na prática, em um PEF na Amazônia.

## **A educação sociocomunitária**

Considera-se como hipótese que a educação acontece em locais e por meios de agentes que, não obrigatoriamente, integram o sistema formal de educação (notadamente, a escola). Conforme Caro (2012), aceita-se comumente o fato de a educação não ser um campo exclusivo do ambiente escolar. Dessa forma, é coerente e possível ratificar que algumas organizações – independentemente se de natureza privada ou pública, tais como igrejas, associações, movimentos culturais, terceiro setor, clubes, entidades de classe, fundações ou instituições do Estado –, não inseridas no campo educacional, são capazes de criar e operar programas e projetos educativos em ambientes próprios. Por isso, há conexão entre essa realidade aqui discutida e algumas ações promovidas pelo Exército Brasileiro na região amazônica, como já apresentado.

Uma das alternativas emergentes ao modelo formal é a educação sociocomunitária. Não é conceitualmente uníssona, tendo por bases a obra de João Melchior Bosco que, em meados do século XIX, na Itália, implementou



um Sistema Preventivo de educação. Em linhas gerais, o modelo mirava o cuidado social e o acolhimento de jovens que se encontravam em situação de vulnerabilidade social nas vilas de Turim. Para Gomes (2008, p. 43), na educação sociocomunitária, há o “seu necessário envolvimento com o cotidiano e a impossibilidade de ela acontecer sem que haja, em seu entorno espacial e histórico, uma comunidade”. Segundo Chaves e Soffner (2012), por ter a educação sociocomunitária a relação com os problemas da comunidade, os sujeitos alcançados têm a oportunidade de compreender e questionar o sistema formal-tradicional de escola que é incapaz de contribuir com seus projetos de autonomia, e isso abre outros caminhos para chegar-se às ações almeçadas. É possível também que uma entidade de fora da comunidade planeje e implemente, em um esforço conjunto e colaborativo com os sujeitos interessados, instrumentos que apoiem as transformações sociais que vislumbram, o que, em última análise, deve ser realizado por estes. Sobre isso:

A Educação Sociocomunitária é, assim, numa primeira visão, o estudo de uma tática pela qual a comunidade intencionalmente busca mudar algo na sociedade por meio de processos educativos. [...] Porém, é preciso ser um pouco menos otimista e admitir outra visão, que é aquela que nos leva a incluir no âmbito da Educação Sociocomunitária os casos em que a comunidade é articulada para mudanças na sociedade. Nesse caso, é preciso admitir que uma entidade ou instituição externa provoque, fortaleça e ofereça um projeto à comunidade, para que ela faça o trabalho final de efetivar mudanças (GOMES, 2008, p. 45).

A educação popular – pensada, defendida e concebida por Paulo Freire – aproxima-se da educação sociocomunitária, já que trata da autonomia do sujeito, da possibilidade de este fazer a leitura crítica da sua visão própria de mundo e de ele ser protagonista em seu contexto histórico, bem como que a educação pudesse ser um campo fértil para a transformação social dos que dela fossem partícipes ativos. Note-se que a intersubjetividade presente na proposta sociocomunitária também o é na educação popular, pois “já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 69). Crê-se, convictamente, que educação sociocomunitária e educação popular se entrecruzam em alguns aspectos fundantes, a exemplo dos aqui mencionados.

## Estudo de caso: o Projeto PROFESP no 3º PEF em Pacaraima/RR

Adota-se aqui a modalidade de pesquisa do estudo de caso, em associação às técnicas de pesquisa bibliográfica, observação e análise de documentos. É, por excelência, um método em que o pesquisador concentra a sua observação sobre um objeto peculiar que deve ser compreendido na amplitude e na complexidade dos seus elementos integrantes e, ao mesmo tempo, atentando-se para os seus aspectos mais específicos. Requer interpretação dessa riqueza de detalhes, intrínsecos ao contexto histórico-temporal ao qual pertence. Assim, “o estudo de caso é usado em muitas situações para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (YIN, 2010, p. 24).

Para André (1984), algumas características do estudo de caso são fundantes, tais como: o desejo de uma descoberta ao se aprofundar na compreensão de um objeto, a interpretação do objeto em seu contexto e a retratação da realidade em seu todo, mas ao mesmo tempo observando suas particularidades. Então diz-se que:

[...] sua característica mais distintiva é a ênfase na singularidade, no particular. Isso implica que o objeto de estudo seja examinado como único, uma representação singular da realidade, realidade esta multidimensional e historicamente situada (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Optou-se, então, por realizar entrevistas semiabertas com base em um roteiro prévio, contendo questionamentos aderentes ao alcance do objetivo da pesquisa. Porém, buscou-se incentivar que os sujeitos escutados apresentassem livremente outras considerações durante os diálogos.

### Análise dos dados coletados e discussão dos resultados

A partir do dia 11 de julho de 2016 – durante uma semana –, foram observadas as atividades do PROFESP e realizadas dez entrevistas com militares do 3º PEF, participantes do projeto e com agentes das áreas de educação e de assistência social da cidade de Pacaraima/RR. Houve observação de todos os eventos promovidos no âmbito do projeto.

O PROFESP contempla 30 meninos da comunidade, na faixa etária situada entre 10 e 12 anos, no turno oposto ao escolar, duas vezes por semana, durante um semestre letivo, aproximadamente. As principais atividades desenvolvidas em seu escopo contemplam: aulas práticas de plantio e cultivo de vegetais na horta do PEF, atividades esportivas (futebol e voleibol), aulas de cidadania, aulas de reforço em matemática e português e noções de civismo e patriotismo. É um projeto planejado e desenvolvido em um espaço extraescolar. As demandas por ações específicas e a seleção dos participantes partem da própria comunidade (órgãos de educação e apoio social do município). Mostra-se um instrumento sustentado em princípios muito semelhantes aos propósitos de uma educação categorizada como sociocomunitária, em que os sujeitos beneficiados podem, de alguma forma, proteger-se de algumas mazelas sociais presentes nos dias de hoje. Em consonância à ideia do sociocomunitário, o órgão responsável pelo PROFESP – de maior nível institucional do Exército para esse projeto – estabeleceu como objetivo relevante aquele que assim diz:

Contribuir para a diminuição da exposição aos riscos sociais: drogas, prostituição, gravidez precoce, criminalidade, trabalho infantil e a conscientização da prática esportiva, assegurando o exercício da cidadania (COTER, 2016, p. 1).

Essa iniciativa almeja colaborar, mediante um plano socioeducativo estruturado, com sujeitos da comunidade local, especificamente aqueles citados jovens que, na sua maioria, são oriundos de famílias de origem econômica desfavorecida. Atualmente, vivem em um local submetido a graves problemas sociais, como: prostituição na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis, tráfico de drogas e ocorrência de alcoolismo em algumas famílias. Não há, no âmbito do poder público local, outras iniciativas similares. Tanto os militares entrevistados quanto os agentes das áreas de educação e de proteção social da comunidade que foram ouvidos acreditam que o projeto em curso pode contribuir para uma possível transformação dos sujeitos beneficiados, uma vez que a experiência tem permitido que estes conheçam alguns valores não muito vivenciados em suas famílias, por exemplo, cidadania, disciplina, respeito, o que, na visão daqueles atores, são fundamentais para o futuro das crianças atendidas. Existe também a convicção de que os sujeitos atendidos pelo projeto poderão compartilhar esse aprendizado no âmbito dos grupos sociais de que

fazem parte; por mais de uma vez, ouviu-se a expressão de que “o futuro dessa cidade depende deles” (dos jovens). A educação seria, desse ponto de vista, um caminho adequado para se alcançar a melhoria das condições de vida dessas famílias e da comunidade.

Observou-se que os agentes educadores procuram estar próximos dos educandos durante as atividades inerentes ao projeto, gerando relação de proximidade entre sujeitos. Evidencia-se, portanto, ser uma experiência intersubjetiva e dialógica.

## Considerações finais

O Exército Brasileiro tem colaborado para o desenvolvimento social da Amazônia brasileira, por meio de programas e projetos próprios ou em parceria com outros órgãos da administração pública. O PROFESP, projeto aqui descrito, mostrou-se instrumento desse trabalho perene, que poderá contribuir para a busca da leitura de mundo de autoria dos sujeitos beneficiados. O projeto oferece compartilhamento de conhecimentos, valores e técnicas – elementos fortalecedores e colaborativos para a cidadania e o espírito de comunidade.

Isso posto, o projeto PROFESP, conduzido pelo 3º PEF em Pacaraima, demonstra possuir algumas características típicas da educação sociocomunitária, a saber: interação com a comunidade, intersubjetividade, concentração sobre sujeitos em situação de vulnerabilidade social, além de contribuições para a transformação social e para a busca da autonomia destes.

Este trabalho apresentou novas reflexões sobre experiências sociocomunitárias, as quais colaboram sobremaneira para a definição dessa área do conhecimento em construção.

Recebido em: 31/01/2018

Revisto pelo autor em: 25/04/2018

Aprovado para publicação em: 17/05/2018

## Notas

1 Mestre em Educação. Docente dos cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Integra o grupo de pesquisas História da Práxis Educativa Social e Comunitária (HIPE). E-mail: vagner.espam@gmail.com

2 Professor Doutor. Docente e coordenador do PPGE em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Integra o grupo de pesquisas História da Práxis Educativa Social e Comunitária (HIPE). E-mail: renato.soffner@am.unisal.br

## Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cad. Pesq.**, n. 49, p. 51-54, maio 1984.

BRASIL. **Seminário de Segurança da Amazônia**. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Assuntos Estratégicos, 2012.

\_\_\_\_\_. Portaria interministerial nº 586, de 22 de julho de 2015. Institui o Projeto Amazônia Conectada e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Programa Calha Norte**. s/d. Disponível em: <<http://www.defesa.gov.br/index.php/programas-sociais/programa-calha-norte/>>. Acesso em 11 mai. 2016.

COTER - Comando de Operações Terrestres. **Diretriz para o Programa Segundo Tempo-Forças no Esporte-2016**. Brasília: COTER, 2016.

CAMARGO, Enjolras José de Castro. **Estudo de problemas brasileiros**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 1986.

CARO, Sueli Maria Pessagno. Educação social e sociocomunitária: novas perspectivas para a educação escolar. In: BISSOTO, Maria Luísa; MIRANDA, Antonio Carlos (Orgs.). **Educação sociocomunitária: tecendo saberes**. Campinas: Alínea, 2012. p. 37-51.

CASTRO, Celso. **Exército e nação: estudos sobre a história do Exército Brasileiro**. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

EXÉRCITO BRASILEIRO. **O Exército Brasileiro e a Amazônia**. Brasília: Exército Brasileiro, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FROTA, Guilherme de Andrea. **500 Anos de História do Brasil**. Rio de Janeiro: BIBLIEx, 2000.

GOMES, Paulo de Tarso. Educação Sócio-comunitária: delimitações e perspectivas. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano X, nº 18, p. 43-64, 1º sem. 2008.

SILVA, Altiva Barbosa. **Geopolítica na fronteira norte do Brasil**: o papel das Forças Armadas nas transformações sócio-espaciais do Estado de Roraima. 187 p. 2007. Tese (Doutorado em Geografia) – USP, São Paulo, 2007.

SOFFNER, Renato Kraide; CHAVES, Eduardo Oscar de Campos. Avaliação de tecnologia no suporte às práticas educativas sociocomunitárias. In: BISSOTO, Maria Luísa; MIRANDA, Antonio Carlos (Orgs.). **Educação sociocomunitária**: tecendo saberes. Campinas: Alínea, 2012. p. 127-136.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Tradução de Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2010.

# Três Momentos Pedagógicos no ensino de Administração: da teoria à prática social

---

MARIA ALDINETE DE ALMEIDA REINALDI<sup>1</sup>

ANNECY TOJEIRO GIORDANI<sup>2</sup>

PRISCILA CAROZA CAROZA FRASSON COSTA<sup>3</sup>

---

## Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a aplicabilidade dos Três Momentos Pedagógicos, enquanto abordagem metodológica de ensino, sobre o tema processos de qualidade, Programa 5S, conteúdo que integra a ementa da disciplina Administração da Produção em um Curso Técnico de Administração. Ainda, verificar os resultados dessa ação didático-pedagógica na transformação dos sujeitos em relação à sua realidade, incluindo o cotidiano escolar. Os sujeitos da pesquisa são 13 alunos, todos com idade acima de 18 anos, de um colégio da rede estadual de educação do Paraná. Nesta pesquisa, os dados foram obtidos por meio da aplicação de um questionário com fins de avaliação diagnóstica e posterior problematização. Foram registradas as perguntas orais dos alunos durante a apresentação do conteúdo, e após, aplicado um novo questionário. Também, foi proposta uma atividade de aplicação desse conteúdo na prática cotidiana, o que resultou na implantação do Programa 5S na biblioteca do colégio. Da análise de conteúdo emergiram categorias sugestivas de que essa abordagem metodológica de ensino se mostrou uma estratégia motivadora e produtiva no trabalho com os alunos, pois tiveram sua participação estimulada nas aulas e sua liberdade de expressão valorizada, o que resultou na aprendizagem efetiva de aspectos científicos relacionados à temática trabalhada, bem como de conscientização quanto ao cotidiano escolar.

Palavras-chave: Ação pedagógica. Ensino. Administração. Cotidiano escolar. Prática social.

# Three Pedagogical Moments in Administration teaching: from theory to social practice

## Abstract

Aiming at integrating theoretical and practical experiences that facilitate the learning of scientific contents, this experiment report has as objective to analyze the applicability of the Three Pedagogical Moments usage, as a methodological approach to teaching, on the theme Quality Processes, 5S Program, content that integrates the Production Administration course syllabus in a Technical Course in Administration. The research subjects are 13 students, all of them over 18 years old, from a school of Parana State Education. In this research, the data were obtained by applying a questionnaire for purposes of diagnostic evaluation and later problematization. The students' oral questions were recorded during the presentation of the content, and a new questionnaire was applied afterwards. It was, also, proposed an activity for applying this content in daily practice, which resulted in the 5S Program's implementation at the school's library. From the content analysis, categories emerged suggesting that this teaching methodological approach rose as a motivating and productive strategy in dealing with the students, since they had their participation stimulated in the classes as well as their freedom of expression valued, which resulted in the effective learning of scientific aspects related to the thematic approached.

Keywords: Pedagogical action. Teaching. Administration. School-daily. Social practice.

## Tres Momentos Pedagógicos en la enseñanza de Administración: de la teoría a la práctica social

### Resumen

El relato de experiencia se propone analizar la aplicabilidad de los Tres Momentos Pedagógicos, con un enfoque metodológico de la enseñanza sobre el tema: Procesos de calidad y el Programa 5S. Este contenido integra el resumen de la disciplina Administración de la Producción en un curso Técnico de Administración. Los sujetos de investigación son 13 estudiantes mayores de edad, matriculados en un colegio de la Red Estatal de Educación del estado Paranaense. Los datos de esta investigación fueron obtenidos por medio de la aplicación de un cuestionario con fines de evaluación diagnóstica y posterior problematización. Fueron registradas las preguntas orales de los estudiantes durante la presentación del contenido, y después fue aplicado un nuevo cuestionario. También, se propuso una actividad aplicable de este contenido en la



prática cotidiana, lo que llevó a la implantación del Programa 5S en la biblioteca del colegio. Del análisis del contenido surgieron categorías que sugieren que este enfoque metodológico de enseñanza sirvió de estrategia motivadora y productiva en el trabajo con los estudiantes, pues su participación fue estimulada en las clases y su libertad de expresión valorizada, el resultado de todo esto mostró un aprendizaje efectivo de los aspectos científicos relacionados a la temática trabajada.

Palabras-clave: Acción pedagógica. Enseñanza. Administración. Cotidiano escolar. Práctica social.

## Introdução

No Brasil, o ensino profissionalizante de Administração foi organizado de modo que seu funcionamento atendesse às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Em nível curricular, as propostas pedagógicas tendem a desenvolver um percurso educativo em que estejam presentes e articuladas a teoria e a prática, assim como o trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem. Especificamente, com relação às DCN para o Curso Técnico em Administração, a organização dos conhecimentos enfatiza o resgate da formação humana em que o aluno, enquanto sujeito histórico, produz sua existência pelo enfrentamento consciente da realidade dada, produzindo valores de uso, conhecimentos e cultura por sua ação criativa (BRASIL, 2012).

É nesse sentido que o homem se torna sujeito da educação, e não objeto dela, por tratar-se de um processo permanente que deve estimular a reflexão crítica do aluno no seu contexto de vida, para superação de desafios e transformação da realidade vivida (FREIRE, 1997).

Por conseguinte, vale resgatar o sentido da educação libertadora de Paulo Freire (2015, p. 77), que incentiva, no educando, a curiosidade, o espírito investigador e a criatividade, valorizando a práxis que “[...] implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Esse educador defende a necessidade de uma educação problematizadora para libertação do aluno e do professor no processo educativo, de modo a buscar a emergência das consciências, do caráter autenticamente crítico e reflexivo, desafiando-os à solução de problemas levantados com uso da criatividade e da intencionalidade enquanto sujeitos de mudança.

Das diversas metodologias de ensino, algumas viabilizam o exercício da educação libertadora, como a metodologia dos Três Momentos Pedagógicos (3MP), apresentada por Terrazan e Gabana (2003). Seu estudo objetivou a inserção de textos de divulgação científica, experimentos, analogias, problemas, vídeos, entre outros, em aulas de física, possibilitando aos alunos maior envolvimento com os conteúdos e discussão de conhecimentos relacionados ao seu cotidiano.

Tal questão é corroborada por Lyra (2013, p. 9), ao afirmar que a abordagem metodológica dos 3MP, ao “trazer a realidade do educando para a sala de aula e discuti-la, desperta o interesse e torna o processo educativo mais prazeroso”.

Nessa linha de pensamento, pesquisa de Francisco Junior, Ferreira e Hartwig (2008), ao propor uma experimentação problematizadora de química sobre decomposição metálica, constatou que os aspectos empíricos considerados mais importantes foram identificados pelos alunos.

Outra pesquisa, realizada com alunos de um Curso Técnico em Transporte de Cargas, apontou como resultados que a postura dialógica do professor e a participação ativa dos alunos, ao longo do processo, foram características fundamentais para que conseguissem construir problemas de física fora do ambiente escolar (MARENGÃO, 2012).

Nesse sentido, o presente estudo valoriza a integração de experiências teóricas e práticas sob o aspecto metodológico do ensino, com fins de auxiliar na aprendizagem de conteúdos específicos. Desse modo, propõe-se analisar a utilização de uma abordagem metodológica de ensino denominada 3MP, para ensinar o Programa 5S em um Curso Técnico em Administração da rede pública do Estado do Paraná.

## **Os Três Momentos Pedagógicos (3MP)**

A metodologia dos 3MP foi proposta por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), sendo inspirada nos estudos de Freire sobre a investigação temática. Permite, por meio de um processo dialógico entre professor e aluno, que ambos adquiram uma compreensão a respeito dos conhecimentos e das práticas envolvidos no tema proposto. Segundo os autores, a abordagem temática é uma perspectiva curricular estruturada com base em temas e a partir dos quais são selecionados os conteúdos de ensino das disciplinas. Preocupa-se com a aproximação dos conhecimentos cien-

tíficos com os fenômenos ligados ao cotidiano e com a compreensão de conhecimentos e sua aplicação pelos alunos, visando superar o ensino propedêutico e a educação bancária definida por Freire (2015).

A dinâmica dos 3MP consiste nas etapas: 1. problematização inicial; 2. organização do conhecimento; e 3. aplicação do conhecimento, descritas a seguir.

## Problematização inicial

Nesta primeira etapa, questões ou situações reais são discutidas com os alunos a fim de identificar aspectos e problemas que tenham interesse em conhecer, por fazer parte de sua realidade. O papel do professor é apresentar questões iniciais a respeito de um tema, que os estimule a refletir e a levantar novos questionamentos, além de ouvi-los (DELIZOICOV, 2001). Visa à:

[...] ligação do conteúdo com situações reais que os alunos conhecem e presenciam, mas que não conseguem interpretar completamente ou corretamente porque provavelmente não dispõem de conhecimentos científicos suficientes (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1991, p. 29).

Dessa maneira, poderão ocorrer situações em que o aluno já tenha noções sobre as questões colocadas, advindas de uma aprendizagem anterior. Tais noções poderão ou não estar de acordo com as teorias e os conhecimentos científicos, caracterizando o que se tem chamado de “concepções alternativas” ou “conceitos intuitivos” dos alunos. A problematização irá permitir que essas concepções apareçam e que o aluno sinta necessidade de adquirir outros conhecimentos que ainda não detém ao ser confrontado com um problema a ser resolvido (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002).

## Organização do conhecimento

Neste segundo momento, o estudo sistemático do conteúdo programático se inicia, e o professor apresenta conceitos científicos, orientando o estudo de modo que as dificuldades sejam superadas, assim como o conhecimento do senso comum. São estabelecidas relações entre os conhecimentos prévios dos alunos e os novos conhecimentos adquiridos,

de modo que eles percebem outras formas de enxergar as questões levantadas no momento anterior. Sua visão anterior é enriquecida ou mesmo superada, sendo então realizada a aplicação dos seus conhecimentos na resolução dos problemas levantados anteriormente (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002).

## Aplicação do conhecimento

Na terceira etapa, o aluno utiliza o novo aprendizado para compreender a realidade na qual está inserido, sendo o momento de abordar sistematicamente o conhecimento incorporado, constatar se o aluno consegue ampliá-lo e explicar as questões utilizando os conhecimentos científicos. O objetivo é fazê-lo de modo a articular a ciência com situações reais, para então analisar e interpretar tanto as concepções iniciais que determinaram o seu estudo quanto as situações diferentes das apresentadas inicialmente, explicadas pelo mesmo conhecimento científico. Poderão ainda surgir novos questionamentos, novas possibilidades de interpretar a realidade, além de desconstruir a visão ingênua dela (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002).

## O Programa 5S (P5S)

O P5S é uma das muitas ferramentas que podem ser utilizadas na implantação e consolidação da qualidade total no processo de gestão da qualidade e produtividade de uma instituição. Porém, embora não assegure qualidade à organização, é uma ferramenta associada à filosofia de qualidade que auxilia na criação de condições necessárias à implantação de projetos de melhoria contínua. Trata-se, portanto, de um sistema que busca organizar, mobilizar e transformar pessoas e organizações (REBELLO, 2005).

Concebido no Japão por Kaoru Ishikawa em 1950, o P5S foi inspirado, possivelmente, quanto à necessidade de colocar ordem na grande confusão em que o país se encontrava após sua derrota para as forças aliadas na Segunda Guerra Mundial. Até hoje, é considerado o principal instrumento de gestão da qualidade e produtividade utilizado naquele país (IPEM, s/d).

No Brasil, foi introduzido em 1991 pela Fundação Cristiano Ottoni, tratando-se de um sistema de cinco conceitos básicos e simples que juntos representam um passo importante para a qualidade das empresas com resultados promissores (ARENA *et al.*, 2011).

De acordo com o IPEM (s/d, p. 1):

[...] foi desenvolvido com o objetivo de transformar o ambiente das organizações e a atitude das pessoas, visando melhorar a qualidade de vida dos funcionários, diminuir desperdícios, reduzir custos e aumentar a produtividade das instituições.

O nome dado ao programa advém das iniciais das cinco palavras japonesas que sintetizam suas cinco etapas, cujas versões para a língua portuguesa são: Seiri - DESCARTE: separar o necessário do desnecessário; Seiton - ARRUMAÇÃO: colocar cada coisa em seu devido lugar; Seiso - LIMPEZA: limpar e cuidar do ambiente de trabalho; Seiketsu - SAÚDE: tornar saudável o ambiente de trabalho; e Shitsuke - DISCIPLINA: rotinizar e padronizar a aplicação dos “S” anteriores (IPEM, 2006).

## **Desenvolvimento da pesquisa**

A intervenção metodológica se deu em um colégio da rede estadual de ensino no Paraná, com uma turma do 2º período do Curso Técnico em Administração subsequente ao Ensino Médio. Foram 13 alunos participantes, todos maiores de 18 anos.

Esse trabalho foi conduzido ao longo de seis aulas de 50 minutos, que foram elaboradas de acordo com os 3MP. Assim, a primeira aula correspondeu à problematização inicial, as duas seguintes à organização do conhecimento e as três últimas foram dedicadas à aplicação do conhecimento, todas em junho de 2017, no período noturno. O conteúdo específico tratado foi “Processos de qualidade: P5S”, o qual faz parte da matriz curricular do curso, mais especificamente da disciplina Administração da Produção, e o desenvolvimento da proposta seguiu os pressupostos dos 3MP.

### **Problematização inicial**

A problematização foi realizada em uma aula de 50 minutos, dividida em dois momentos: leitura e discussão sobre um trecho do texto distribuído aos alunos; e apresentação de uma parte do vídeo “Programas de qualidade - P5S”. Foi estimulado o diálogo para que os alunos se sentissem à vontade para intervir a qualquer momento, com contribuições ao tema trabalhado.

No início da aula, foi distribuído aos alunos o texto de Câmara Júnior (2012) intitulado “Relatório de implantação do P5S”. Durante a leitura, os alunos começaram a se manifestar timidamente sobre o tema. Foi então proposto que respondessem a questões escritas e elaboradas pela professora, visando gerar discussão e problematização por meio do conhecimento prévio de cada aluno sobre o tema tratado, conforme o seu universo cultural.

A seguir, o Quadro 1 ilustra as questões propostas pela professora aos alunos durante a problematização inicial sobre a temática “P5S de qualidade”.

Quadro 1. Questões propostas pela professora aos alunos durante a problematização inicial sobre a temática “P5S de qualidade”.

Código	Questão
Q1	O que você entende por 5S?
Q2	Você acha que em uma empresa deve haver o 5S? Por quê?
Q3	De que forma o 5S pode ser implantado?
Q4	Como você acha que se pratica o senso da limpeza?
Q5	Quais benefícios a empresa terá se implantado o Programa 5S?
Q6	Você pratica os cinco sentidos na sua vida cotidiana? De que forma?

Fonte: elaborado pelos autores.

Ao analisar algumas das respostas dadas pelos alunos às questões, tais como “[...] modo de organização de setores e também de sua própria casa” (A1), “[...] entendo de modo superficial e pouco detalhado” (A2) e “[...] Programa que serve para evitar desperdícios” (A3), verifica-se não expressarem conhecimentos assertivos sobre o tema, ou seja, as concepções prévias dos alunos não estavam relacionadas aos termos técnicos utilizados no texto. Aos poucos, eles se sentiram mais à vontade para dar suas contribuições, fazendo observações pertinentes ao texto ou contando situações cotidianas relativas ao tema. Foram necessárias intervenções e algumas explicações prévias, especialmente sobre o texto, porém houve boa participação dos alunos.

O Quadro 2 apresenta uma síntese das atividades que foram realizadas na problematização inicial e dos objetivos propostos para cada uma das atividades.

## Quadro 2. Organização da problematização inicial.

Ordem	Atividades desenvolvidas	Objetivo(s)
1	Leitura do texto “Relatório de implantação do Programa 5S”, de autoria de Câmara Junior (2012).	Despertar a curiosidade dos alunos a respeito dos trechos que falavam da necessidade de organização para se evitar desperdícios.
2	Visualização da primeira parte de um vídeo sobre o P5S de qualidade (“Limpeza, organização, segurança com o 5S – qualidade e produtividade”).	Apresentar uma introdução do tema “P5S de qualidade”. Discutir criticamente o quão é necessário o Programa para o alcance dos objetivos da instituição.
3	Elaboração de questões pela professora aos alunos.	Estimular a participação dos alunos e conhecer suas concepções prévias a respeito do tema 5S.
4	Registro de questões feitas pelos alunos.	Registrar os problemas levantados a partir do texto, do vídeo e das discussões.

Fonte: elaborado pelos autores.

## Organização do conhecimento

A organização do conhecimento foi desenvolvida em duas aulas de 50 minutos cada. Nessa etapa, a participação dos alunos continuou ocorrendo com perguntas, novos problemas e colocações pertinentes ao que estava sendo exposto. No entanto, comparado ao momento anterior, percebe-se que a participação foi maior.

Inicialmente, por meio de apresentação multimídia, foram expostas aos alunos imagens de alguns setores de empresas nos quais se notava a falta de disciplina, de higiene e de organização e, a seguir, as consequências de tais situações. Foram então apresentados os conceitos de 5S, sua origem, formas de implantação, objetivos e benefícios trazidos para a empresa.

Também, por meio de vídeo em TV com entrada para pen drive, foram apresentadas as características das empresas que trabalham com a filosofia do P5S, como se diferenciam das demais e como podem atingir seus objetivos com maior rapidez e economia.

Durante a apresentação dos slides, alguns alunos trouxeram contribuições interessantes, ao descreverem vivências pessoais a partir do senso comum, tal como a “perda de tempo e dinheiro” com a arrumação de armários em suas casas.

Foi ressaltada a importância do P5S para a eliminação de desperdícios nos processos produtivos e administrativos, assim como a quantidade de materiais e de recursos financeiros que poderiam ser economizados com pequenas melhorias promovidas pelos próprios funcionários que, quando conscientizados e treinados, ajudariam a empresa dando sugestões de pequenos ajustes nas máquinas ou na forma de executar tarefas específicas (CÂMARA JÚNIOR, 2012).

Destacou-se ainda o roteiro por meio do texto “Implantação do 5S em empresa de pequeno porte”, que mostra as fases do planejamento, do treinamento, da conscientização dos funcionários e dos levantamentos das necessidades de organização apresentadas pela empresa (CÂMARA JÚNIOR, 2012).

Nesse momento, os alunos se mostraram motivados e participativos, fazendo vários comentários sobre situações de falta de organização que já haviam presenciado e citando possíveis soluções para os problemas. Nesse momento, todos foram desafiados a formar equipes para a aplicação prática do conteúdo.

No decorrer da aula, alguns alunos fizeram questionamentos, demonstrando motivação e comprometimento com o próprio aprendizado. As questões estão relacionadas a seguir no Quadro 3.

Quadro 3. Questões elaboradas pelos alunos durante a organização do conhecimento.

Código	Questão
A1	De que forma o Programa 5S pode levar uma empresa a ter lucro?
A3	Como fazer para que todos os funcionários façam o 5S?
A5	Por que não existe o 5S aqui na escola?
A3	Professora, como se faz para começar a ter o 5S em uma empresa pequena?
A7	Por que o Programa 5S ajuda outros programas de qualidade?
A1	O Programa 5S parece que dá muito trabalho e também parece que fica caro. Será que isso compensa?

Fonte: elaborado pelos autores.

Essas questões foram respondidas pelos próprios alunos, instigados pela professora a refletir e a contextualizar as respostas em ambientes distintos. Na sequência, o Quadro 4 traz uma síntese do segundo momento: a organização do conhecimento.



#### Quadro 4. Estruturação da organização do conhecimento.

Atividades desenvolvidas	Objetivo(s)
Slides sobre o P5S.	Apresentar os conceitos e as formas de execução do P5S.
Texto “Implantação do 5S em empresa de pequeno porte”, de autoria de Câmara Júnior (2012).	Despertar a curiosidade dos alunos sobre a forma de implantar e praticar o P5S, suas finalidades e seus benefícios.
Vídeo “Limpeza, organização, segurança com o 5s – qualidade e produtividade” (segunda parte).	Contextualizar e ilustrar, de forma clara, as necessidades de implantação e os benefícios trazidos às empresas pelo P5S.

Fonte: elaborado pelos autores.

### Aplicação do conhecimento

Segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), o momento da aplicação do conhecimento pode auxiliar o aluno a interpretar a situação inicial que motivou o estudo e também outras situações que, mesmo não ligadas diretamente com o motivo inicial, podem ser entendidas usando o mesmo conhecimento.

Neste estudo, o momento nominado “aplicação do conhecimento” foi realizado em três aulas de 50 minutos cada. A aula foi dividida em duas partes: uma revisão do que foi discutido anteriormente e a aplicação de um novo questionário composto pelas mesmas perguntas feitas no momento da problematização inicial, com o objetivo de avaliar o desenvolvimento obtido pelos alunos.

Em seguida, a professora solicitou que os alunos fossem organizados em três equipes e que cada uma delas propusesse a realização de uma experiência prática de implantação e execução do P5S. A maioria dos alunos concordou que essa atividade deveria ser feita no próprio colégio. Começaram então a planejar como seria realizada a implantação do 5S na escola e, assim, fizeram um levantamento da situação inicial do ambiente escolar. Esse processo é corroborado por Câmara Júnior (2012, s/p), ao afirmar que “essa análise foi necessária para a definição dos problemas existentes e verificação da viabilidade de implantação do Programa”.

A professora e os alunos entraram em contato com a direção do colégio solicitando apoio e autorização para a realização da atividade e requisitando o fornecimento dos materiais necessários. Então, foi definido que o local onde havia mais necessidade de aplicação dos cinco sentidos –

descarte, arrumação, limpeza, saúde e disciplina (IPEM, 2006) – seria a biblioteca. A seguir, os alunos se reuniram para um levantamento das ações a serem desenvolvidas com a colaboração da bibliotecária local.

O objetivo da implantação do P5S na biblioteca do colégio motivou o início de um processo adequado de programas de qualidade tão necessários atualmente a todos os tipos de organizações, mas, nesse contexto específico, para possibilitar agilidade e melhoria no atendimento aos alunos.

Por sua vez, Carvalho (2011) deixa claro que as características e os procedimentos de implantação do P5S dependem de cada organização, a qual deve criar seu próprio método de aplicação, sempre respeitando as normas internas.

Antes da aplicação do primeiro senso, os alunos fizeram o registro fotográfico do local, no intuito de diagnosticar as necessidades e obter informações detalhadas da rotina de trabalho do setor. Esse procedimento é muito importante e tem um papel fundamental no processo de aplicação do P5S, já que é a melhor forma de se registrar a situação do ambiente, antes da aplicação para a identificar as necessidades e depois para evidenciar as melhorias (RIBEIRO, 2006).

Na aplicação do senso de utilização, os alunos foram muito cuidadosos ao identificar, com o acompanhamento da bibliotecária, materiais que se encontravam no local, mas que não faziam parte das atividades ali desenvolvidas, como arquivos inativos, materiais de uso particular e também alguns trabalhos antigos desenvolvidos por alunos, como cartazes e maquetes.

Fizeram então à bibliotecária o seguinte questionamento: “Nós precisamos disso aqui na biblioteca?”. A resposta ajudou muito na tomada de decisão, porém, em alguns casos, a bibliotecária não foi capaz de responder a essa pergunta. Foi então necessário marcar o item de alguma maneira para que outras pessoas da escola pudessem conferir posteriormente. Depois de todos os itens identificados e analisados, alguns foram descartados sob a supervisão dos responsáveis, e outros, remanejados para locais adequados. Essa ação já resultou em melhor apresentação do local e maior espaço para o desenvolvimento da fase seguinte (CÂMARA JÚNIOR, 2012).

O senso de organização foi executado pelos alunos com o objetivo de colocar todos os equipamentos e materiais necessários em locais predeterminados na biblioteca do colégio, facilitando, então, a realização das atividades propostas pelos professores aos alunos. Assim, cada item, em especial os mais utilizados no dia a dia, foi organizado para estarem

ao alcance das mãos e identificado com etiquetas feitas no laboratório de informática da escola. Os materiais utilizados nessa fase foram: papel, tesouras e papel contact, todos fornecidos pela direção do colégio.

Na fase da implantação do senso da limpeza, os alunos se propuseram a não somente limpar, mas também a questionar e conscientizar as pessoas por meio de cartazes sobre alguns pontos, como a necessidade da limpeza para a segurança dos trabalhadores, a manutenção da qualidade de vida no trabalho e a contribuição da limpeza para melhorar a qualidade dos trabalhos realizados na biblioteca (RIBEIRO, 2006).

Após a implementação desse senso, novos registros fotográficos do ambiente foram realizados e fixados em local visível, de modo a informar sobre o padrão de limpeza que a partir de então deveria ser seguido. Com isso, iniciou-se a implementação do senso da padronização, em que são valorizadas regras de comportamento, assim como a conscientização de normas para manutenção do que foi conquistado. Nessa fase, também foram levantadas as fontes de sujeira e as soluções para minimizar o impacto (CÂMARA JÚNIOR, 2012).

Na fase de implantação do senso da disciplina, os alunos perceberam que este só ficaria estabelecido se os sentidos de arrumação, ordenação e padronização estivessem sendo bem praticados, e isso dependeria de atitudes positivas de todos. Os alunos sugeriram então que fossem realizadas reuniões com todos os envolvidos, direção, equipe pedagógica, secretaria, professores e alunos. Essas reuniões seriam realizadas a fim de promover treinamento e conscientização para o desenvolvimento de iniciativas para melhorias, mesmo que pequenas, mantendo, assim, um processo contínuo de aplicação dos 5S e, conseqüentemente, melhorias na qualidade de vida e nos resultados da limpeza da biblioteca e de toda a instituição escolar (RIBEIRO, 2006).

O objetivo dessa atividade foi verificar a possível apreensão dos conceitos e assuntos estudados, no intuito de que conseguissem identificar situações cotidianas em que pudessem aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas. Além disso, buscou-se avaliar os efeitos da atividade de implantação do P5S na proposta dos 3MP e a repercussão da atividade fora da sala de aula. É importante destacar que o diálogo foi mantido durante todas as aulas, com a percepção de que houve dedicação dos alunos ao participarem ativamente na execução das atividades e com seus questionamentos, colocações e sugestões de diversas naturezas.

A seguir, o Quadro 5 resume as atividades que foram desenvolvidas nas aulas ao longo das fases referentes aos 3MP.

Quadro 5. Etapas e atividades dos 3MP desenvolvidas sobre a temática “Programa 5S de qualidade”.

<b>Etapas</b>	<b>Atividades desenvolvidas</b>
Problematização inicial	Levantamento dos conhecimentos dos alunos referentes ao tema a fim de estimular a proposição e a resolução de problemas com o estudo da temática em questão.
Organização dos conhecimentos	Construção de conceitos sobre o P5S de qualidade, forma de implantação e manutenção, sua necessidade e seus benefícios alcançados com sua utilização.
Aplicação dos conhecimentos	Recuperação dos problemas elencados durante a problematização inicial e resolução deles utilizando conceitos adquiridos durante o segundo momento, assim como sua aplicação prática.

Fonte: elaborado pelos autores.

## Metodologia

Os dados obtidos a partir dessa aplicação foram analisados e categorizados seguindo os fundamentos da análise de conteúdo, a qual, segundo Bardin (2011), configura-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e tem por finalidade a produção de inferências de conhecimentos relativos às condições de produção e/ou recepção dessas mensagens.

As respostas dadas pelos alunos aos questionários, seus questionamentos registrados e o relato de experiência feito por eles permitiram a avaliação dos 3MP como abordagem metodológica de ensino e também utilizada como estratégia didático-pedagógica no ensino de Administração da Produção para educandos do Ensino Técnico em Administração.

A análise e a discussão dos dados foram realizadas a partir de categorias que emergiram durante o processo e em conformidade com os pressupostos de Bardin (2011). Cada categoria elencada apresenta a avaliação dos 3MP em si. Em cada categoria foram transcritas respostas dos alunos, os quais foram identificados com a letra A, seguida de um número sequencial, por exemplo, A1, A2, A3 etc. As equipes formadas para rea-

lização das atividades foram identificadas com as letras EQ, seguidas de um número sequencial. Todos os alunos foram esclarecidos previamente sobre os objetivos da pesquisa e, em seguida, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para participarem dela.

## Elaboração das categorias de análise

As questões elaboradas e respondidas pelos alunos bem como os relatos de experiências foram analisados para avaliar se a aplicação dos 3MP atingiu os seus objetivos no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Delizoicov e Angotti (1991), os objetivos dos 3MP são: estimular a aproximação do estudante com o tema proposto em relação à linguagem e à concepção e despertar seu interesse para o estudo de novos conhecimentos que resolvam os problemas discutidos.

Buscou-se também verificar se a problematização inicial foi efetiva e se o interesse dos alunos realmente foi despertado com os problemas levantados durante o primeiro momento.

Com uma leitura flutuante das questões elaboradas e respondidas pelos alunos e de seus relatos de experiência, foram selecionadas frases que continham palavras, como: benefícios, qualidade, rapidez, eficiência, eliminação de desperdícios, necessário, organização, treinamento, utilização, melhoria. As frases foram analisadas em busca de unidades de registro, as quais compreendem algumas palavras, assim como unidades de contexto, que correspondem a um ou alguns parágrafos. Após leitura minuciosa, as unidades de registro foram codificadas e dispostas em três categorias: 1. conhecimentos prévios e o despertar da curiosidade; 2. do senso comum ao conhecimento científico; 3. capacidade de aplicação prática do conhecimento (BARDIN, 2011).

- Conhecimentos prévios e o despertar da curiosidade: esta primeira categoria foi construída tendo como base os conhecimentos dos alunos, mesmo que de senso comum, sobre P5S de qualidade, além da demonstração de sua vontade de conhecer mais sobre essa temática a partir de seus questionamentos durante as aulas e reflexões sobre a relevância desse tema e aplicabilidade no dia a dia.
- Do senso comum ao conhecimento científico: a segunda categoria foi construída tendo-se como base a reestruturação dos conhecimentos dos alunos, percebida pelas questões feitas e respondidas

ao longo das aulas, partindo de conhecimentos de senso comum, os quais, após as aulas, foram mais bem elaborados. Pelas perguntas formuladas, os alunos buscaram extrapolar os conhecimentos para além da sala de aula, exprimindo opiniões, enriquecendo o conteúdo com exemplos da vida prática e procurando incorporar os conhecimentos adquiridos no colégio ao cotidiano.

- Capacidade de aplicação prática do conhecimento: esta terceira e última categoria possibilitou a análise da ocorrência, ou não, da apropriação do conhecimento por parte do aluno e se foi capaz de aplicá-lo em situações reais do seu cotidiano.

Embora os instrumentos de análise tenham sido elaborados *a priori*, para que houvesse melhor compreensão do tema em questão e do processo de aplicação dos 3MP, essas três categorias foram construídas *a posteriori*, a partir da análise dos relatos de experiências feitos pelos alunos e dos demais instrumentos utilizados na pesquisa (perguntas orais e questionários).

## Análise e avaliação das categorias

Visando descrever e facilitar o entendimento do processo de aprendizagem pelos alunos, as categorias foram analisadas separadamente em relação aos 3MP. No Quadro 6, consta a apresentação da primeira categoria.

Quadro 6. Conhecimentos prévios e o despertar da curiosidade.

Subcategoria: Conceitos do Programa 5S de qualidade, sua necessidade, forma de implantação e como colocá-lo em prática.	
Unidade de registro	Excertos das falas dos alunos
O que é?	[...] <i>modo de organização de setores e também de sua própria casa</i> (A1). [...] <i>entendo de modo superficial e pouco detalhado</i> (A2). [...] <i>Programa que serve para evitar desperdícios e organizar</i> (A3, A8, A13). <i>Não sei</i> (A4, A6). [...] <i>nunca ouvi falar</i> (A5, A7, A9, A10, A11, A12).
Deve haver nas empresas? Por quê?	[...] <i>deve melhorar o ambiente de trabalho</i> (A1). <i>Sim, irá auxiliar a empresa a ter melhores resultados</i> [...] (A2, A5). [...] <i>deixa a empresa mais organizada</i> (A3, A8, A13). <i>Não sei</i> (A4, A6, A7, A9, A10, A11, A12).

Como pode ser implantado?	<i>[...] não conheço, acho que aos poucos, de maneira gradual (A1, A2). [...] os colaboradores devem ser treinados (A3). Não sei (A4, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12). [...] pelo presidente [...] (A13).</i>
Como se pratica?	<i>Mantendo o ambiente limpo e organizado (A1). [...] após o uso deve-se deixar o ambiente como estava (A2). [...] cada um deve zelar pela limpeza [...] (A3, A7, A12). [...] ninguém vive na bagunça ou sujeira (A4). [...] manter o quarto, o guarda-roupa organizado [...] (A5). Não sei (A6, A8, A9, A10, A11, A13).</i>
Quais benefícios?	<i>Facilidade de organização [...] planejamento [...] segurança [...] eficiência (A1, A2, A3). Melhorando a empresa (A4). Não sei (A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12).</i>
Você pratica?	<i>Sim (A2, A7, A13). Em algumas coisas (A1, A3). Não sei (A4, A6, A9, A11, A12). Não (A5, A10).</i>
Síntese	<i>É notório que quase todos os alunos não conheciam o termo 5S, e somente alguns tinham uma pequena noção.</i>
<b>Subcategoria: O despertar da curiosidade</b>	
Questionamentos feitos pelos alunos	<i>De que forma o Programa 5S pode levar uma empresa a ter lucro? (A1). Como fazer para que todos os funcionários façam o 5S? (A3). Por que não existe o 5S aqui na escola? (A5). Professora, como se faz para começar a ter o 5S em uma empresa pequena? (A3). Por que o Programa 5S ajuda outros programas de qualidade? (A7). O Programa 5S parece que dá muito trabalho e também parece que fica cara. Será que isso compensa? (A1).</i>
Síntese	<i>As questões apresentadas pelos alunos demonstraram seu interesse pela aprendizagem, passando de uma mera curiosidade ingênua proveniente do senso comum para a curiosidade epistemológica, ligada aos conhecimentos científicos, permitindo-lhes uma maior criticidade em relação ao mundo à sua volta. Os alunos expressam sua curiosidade quanto à forma, ao modo de execução, de implantação e manutenção do 5S, mesmo não tendo embasamento científico para identificar as estruturas e os termos corretos.</i>

Fonte: elaborado pelos autores.

O texto inicial “Relatório de implantação do Programa 5S”, de autoria de Câmara Junior (2012), foi lido em sala com os alunos e, a partir de diferentes comentários, todos foram conduzidos à reflexão para despertar sua familiaridade com o tema, assim como instigar sua curiosidade. Porém, observa-se que esse texto, por apresentar alguns ter-

mos técnicos e utilizar uma linguagem mais clássica, não despertou tanto interesse quanto era previsto, pois foram poucas as manifestações dos alunos durante a leitura.

Porém, na exibição da primeira parte do vídeo “Limpeza, organização, segurança com o 5s – qualidade e produtividade”, na qual foram apresentadas as dificuldades enfrentadas pelas empresas com falta de organização, houve pertinência para que questões sobre a necessidade e forma de implantação do Programa fossem levantadas.

Em relação à categoria “conhecimentos prévios e o despertar da curiosidade”, as imagens do vídeo ajudaram a resgatar conhecimentos relativos ao 5S, mesmo que oriundos do senso comum. Ao observarem imagens de uma empresa na qual ocorrem falhas, como desperdícios e custos altos de produção, características da não existência do Programa 5S de qualidade, os alunos compreenderam que os cinco sentidos sugeridos são realmente necessários na busca da maior eficiência e alcance dos objetivos de qualquer empresa.

Esse estímulo ao diálogo instiga os alunos a participar mais das aulas, deixando-os mais “à vontade” para discutir e perguntar sobre o conteúdo. A atitude mais dialógica da professora foi percebida pela maioria dos alunos como mais proveitosa do que a expositiva, tradicionalmente praticada nesse colégio. Assim, um dos alunos verbalizou: “*Gostei bastante dessa forma de dar aula, professora. Aliás, a turma toda gostou. E acho que a gente aprendeu bem mais assim praticando do que só escrevendo*” (A8).

Para Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), o ponto alto da problematização é fazer com que o aluno perceba a necessidade de adquirir conhecimentos que ainda não possui a fim de resolver os problemas propostos.

As falas dos alunos ao término da aula mostraram ser interessante aprender conteúdos que envolvem o seu cotidiano, o que desperta expectativas quanto ao estudo de Administração. Nesse caso, considera-se bem-sucedida a expectativa do estudo do tema em questão, conforme apresenta a segunda categoria (Quadro 7).

Ao analisar as respostas dos alunos às questões elaboradas pela professora após a organização dos conhecimentos, pôde-se constatar que houve grande transformação na forma de pensar e de se expressar sobre o tema tratado, uma demonstração de que os alunos conseguiram assimilar os conteúdos ministrados.



## Quadro 7. Do senso comum ao conhecimento científico.

Subcategoria: Conceitos de Programa 5S de qualidade, sua necessidade, forma de implantação e como colocar em prática.	
Unidade de registro	Excertos das falas dos alunos
O que é?	<p>[...] Método de organização japonesa, que segue os seguintes valores: Seiri (utilização), Seiton (arrumação), Seiso (limpeza), Shitsuke (disciplina), Seiketsu (higiene) [...] (A1).</p> <p>[...] é um Programa de gestão da qualidade que visa aperfeiçoar aspectos como: organização, limpeza e padronização (A2 A4, A10, A11).</p> <p>[...] nos ajuda a criar a cultura da disciplina [...] melhorias reduzindo desperdícios de recursos e esforços para aumentar a eficiência operacional (A3).</p>
Deve haver nas empresas? Por quê?	<p>Sim (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13).</p> <p>[...] objetivando qualidade, produtividade, crescimento e resultados satisfatórios (A2).</p> <p>[...] para ordenar, limpar, conservar o mesmo jogar fora ou reciclar recursos (A3, A7).</p> <p>[...] um desenvolvimento melhor e mais produtividade [...] (A4, A5, A6, A9, A10, A12).</p> <p>[...] organizar e economizar e reduzir gastos desnecessários (A8).</p> <p>[...] com simples ideias podem trazer grandes benefícios para a empresa (A11).</p>
Como pode ser implantado?	<p>Aos poucos, pois há grande resistência por parte de algumas pessoas, apego material e outros fatores (A1).</p> <p>[...] com um plano estratégico (A3).</p> <p>[...] O colaborador precisa estudar para internalizar o conceito (A7, A8).</p> <p>[...] fiscalização rígida (A5).</p> <p>[...] fazer por etapas, oferecer cursos (A11, A12, A6, A9, A10).</p> <p>[...] Através dos donos da empresa e dos diretores (A13).</p>
Como se pratica?	<p>[...] Mantendo o ambiente limpo e organizado [...] (A1, A2, A4, A6).</p> <p>[...] Cada um fazendo a sua parte, mantendo seu espaço organizado e acessível para encontrar o que procura (A3, A5, A9, A10).</p> <p>[...] identificar fontes de sujeira e as respectivas causas para poder bloqueá-las (A7).</p> <p>[...] eliminar a sujeira, descartar objetos que estão em excesso ou desnecessários (A11, A12, A13).</p>
Quais benefícios?	<p>[...] Qualidade em seus serviços e produtos, agregar valor, evolução e crescimento nas relações humanas. [...] mudança de atitudes e hábitos, [...] pensamento coletivo dentro da organização, melhoria do ambiente de trabalho físico, lógico e mental (A1, A2, A3).</p> <p>Profissionais satisfeitos, [...] melhor atendimento ao cliente [...] (A4, A5).</p> <p>[...] economia (A8).</p> <p>[...] segurança no desenvolvimento das atividades; menos falhas humanas durante o trabalho (A9, A10).</p> <p>[...] aumento da confiança da equipe (A11).</p> <p>[...] prevenção de acidente redução de custos eliminação de desperdícios (A12, A13).</p>

Você pratica? De que forma?	<i>Sim (A1, A2, A4, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13). [...] com organização [...] de forma conjunta [...] (A1, A2, A5, A6, A7, A9, A13). [...] descartando o que não é mais necessário (A3, A4). [...] tento manter higiene e organização (A8, A11). [...] mantendo tudo organizado [...] disciplina nas minbas coisas e na vida também (A10). [...] fazendo o senso de utilização, ordenação, limpeza, saúde e autodisciplina (A12).</i>
Síntese	Nota-se que todos os alunos conseguiram expressar os conceitos de Programa 5S de qualidade, sua necessidade e forma de implantação, assim como demonstraram conhecer como colocar em prática tais conceitos. Dessa forma, pode-se constatar que houve uma mudança do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico.

Fonte: elaborado pelos autores.

No Quadro 8, apresenta-se a terceira categoria proveniente da análise de conteúdo das falas dos alunos.

#### Quadro 8. Capacidade de aplicação prática do conhecimento (CAPC).

<b>Subcategoria: Capacidade de análise, identificação das dificuldades e visualização dos resultados.</b>	
<b>Unidade de registro</b>	<b>Excertos das falas dos alunos</b>
Dificuldades encontradas	<i>A grande resistência pelo apego a certos bens foi o principal empecilho. Ninguém quer descartar quase que nada. Nota-se também grande disparidade da autoridade, ou seja, não se consegue saber com clareza quem coordena “manda” em quem. Isso causou grande dificuldade na aplicação do 5S. Resultados ainda que sejam poucos, pois a aplicação ainda está em andamento, são notórios, principalmente no que diz respeito a modos de uso e identificação de objetos (EQ1).</i>
Síntese	É notório que os alunos entenderam que o comportamento dos funcionários precisa sofrer modificações no sentido de adaptar-se às melhores condições de trabalho, e isso implica também na conscientização e no desapego aos documentos e materiais que são de uso comum do estabelecimento de ensino, mas que alguns tratam como se fossem seus pertences particulares.
<b>Subcategoria: Capacidade de sistematização do conhecimento.</b>	
Sistematização do conhecimento	<i>[...] foi interessante ao fazermos a pesquisa e na elaboração do Programa 5S no interior da biblioteca. Podemos observar a deficiência e a ausência de cartazes e etiquetas informativas e também por parte de funcionários e usuários o desconhecimento do referido Programa. Quanto aos resultados alcançados, pode-se afirmar que, na biblioteca, os livros e demais artigos em sua totalidade encontram-se com a devida etiqueta e separados por títulos ou ordem alfabética. Conclui-se, portanto, uma satisfação ótima na aplicação prática, desde o acolhimento da funcionária na resolução de dúvidas e no complemento do conteúdo teórico dado em sala de aula juntamente com a pesquisa prática (EQ2).</i>

Síntese	Foi evidente que os próprios alunos sistematizaram o conhecimento adquirido e substituíram a linguagem comum pelos termos científicos aprendidos. Suas falas denotam que conseguiram entender quais são e de que forma devem ser aplicados os cinco sentidos do Programa 5S e a função de cada um deles para o alcance dos objetivos de uma organização.
<b>Subcategoria: Capacidade de levantar hipóteses e propor mudanças.</b>	
Levantamento de hipóteses e propostas	<i>[...] Fizemos um levantamento dentro da sala de aula buscando uma possível necessidade de organização. [...] então pensamos que seria útil um manual de instrução do datashow, pois alguns professores tinham dificuldade de utilização do equipamento, podendo danificá-lo. [...] montamos um manual de uso do datashow. Fizemos a digitação, a impressão e o recorte neste papel para colocarmos junto ao equipamento. Assim no momento de utilização o indivíduo seguirá o manual e conseguirá fazer o uso correto do equipamento (EQ3).</i>
Síntese	Novamente evidencia-se que os alunos entenderam a interação necessária entre o conceito teórico e sua aplicação prática. Entenderam que o 5S não surge com o simples ato de identificar cada objeto, mas sim com a mudança de hábitos e conscientização de todos os participantes. Tanto que conseguem levantar hipóteses a respeito desse ponto.

Fonte: elaborado pelos autores.

A análise dos relatos de experiência feitos em equipe pelos alunos mostrou que eles obtiveram as competências necessárias para identificar problemas relacionados à falta de qualidade na prestação de serviços, bem como a análise das necessidades e proposição de ações de melhoria relacionadas ao Programa 5S.

Os alunos também perceberam que o 5S enquanto estratégia de desenvolvimento adquirida pelas organizações – sejam públicas, sejam privadas, com ou sem fins lucrativos –, para conseguir alcançar maior agilidade, rentabilidade e lucratividade, é totalmente viável e possível de ser implementado e mantido. Basta que todos os funcionários sejam devidamente conscientizados e treinados para se tornarem ferramentas vantajosas para a organização em termos de economia pela redução de desperdícios (CÂMARA JÚNIOR, 2012).

Segundo Paulo Freire (2016), a educação é libertadora e faz com que os alunos percebam que o mundo pode ser interpretado e transformado por qualquer indivíduo. Todos participam do processo de mudança e devem olhar de forma crítica o conhecimento produzido e a realidade ao redor, para que haja melhor compreensão da sociedade. Tais interações e atitudes libertadoras podem ser observadas em alguns momentos das aulas e nas falas dos alunos.

## Considerações finais

Neste estudo, a partir da questão norteadora “Qual é a contribuição dos 3MP para o ensino de Administração da Produção em um Curso Técnico de Administração?”, obteve-se indícios de que a abordagem temática aliada aos 3MP permite maior empenho e participação dos alunos nas aulas. Isso provavelmente se deva também ao fato de haver identificação entre o aluno e a temática proposta.

Com o conhecimento acerca do tema, os alunos mostraram vontade de aprender mais sobre o assunto em questão. Foi possível depreender então que a estratégia dos 3MP possibilita a reestruturação do conhecimento dos alunos, partindo do conhecimento de senso comum para estruturar-se em conhecimento mais elaborado. Isso possibilitou que extrapolassem o que aprenderam para além da sala de aula, exprimindo opiniões, enriquecendo o tema com exemplos da vida prática e procurando incorporar ao cotidiano os conhecimentos adquiridos na escola.

Para tanto, em todos os momentos, foi fundamental a postura dialógica da professora, deixando os alunos livres para apresentarem suas ideias e, assim, participarem mais ativamente das aulas. A maioria não teve receio de se manifestar, o que normalmente não acontece em aulas tradicionais. Isso contribuiu para um bom desenvolvimento das aulas. As perguntas dos alunos, bem como as respostas aos seus questionamentos, revelaram que a postura dialógica do professor chamou bastante atenção e foi diferenciada da educação bancária ainda muito presente na sala de aula.

Diante da análise das aulas, da fala dos alunos e das respostas dos questionários, pode-se considerar que os 3MP se apresentaram como uma importante proposta didático-pedagógica de ensino para trabalhar com alunos de Curso Técnico em Administração. Ao ser considerado seu conhecimento anterior, o aluno sente-se mais motivado a participar da aula e dar suas contribuições, seja apresentando suas impressões, seja relatando experiências vividas relacionadas ao assunto em pauta.

O entendimento do Programa 5S de qualidade, de como implantá-lo e do que fazer para mudar a postura individual em prol da melhoria contínua da organização foi sendo mais bem sistematizado e demonstrado à medida que as atividades se desenvolveram, culminando com respostas mais completas e elaboradas aos questionários e com a aplicação prática do conteúdo estudado.

Vale ressaltar que os alunos do Curso Técnico de Administração normalmente não são muito participativos durante as aulas, com raras exceções, por timidez, por medo de expor suas ideias ou por outro motivo. No entanto, superando tais expectativas, participaram ativamente de todos os momentos propostos, permitindo maior aproximação de seus universos culturais.

Ao promover o interesse em relacionar a ciência com as aplicações tecnológicas das áreas sociais e os fenômenos da vida cotidiana, pareceu propício estabelecer a compreensão da natureza da ciência e do trabalho de caráter educativo, político, cultural, ambiental, econômico e filosófico. Isso possivelmente desencadeie melhoria da formação de profissionais, que possam ser mais competentes, críticos, reflexivos, éticos e conscientes, capazes de intervir de maneira responsável na sociedade em que vivem, articulando orientação e execução de trabalhos de melhor qualidade na área de Administração e promovendo a transformação no seu campo de trabalho, na sua comunidade e na sociedade na qual estão inseridos.

Recebido em: 13/04/2018

Revisto pelo autor em: 13/05/2018

Aprovado para publicação em: 15/06/2018

## Notas

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná. E-mail: mariaaldinete@hotmail.com

2 Doutora em Enfermagem. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná. E-mail: annecy@uenp.edu.br

3 Doutora em Educação. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná. E-mail: priscila@uenp.edu.br

## Referências

ARENA, Karina de Oliveira et al. Método 5S: uma abordagem introdutória. **Revista Científica Eletrônica de Administração**, ano 11, n. 19, p. 1-11, jan. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 21 set. 2012. Seção 1, p. 22. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 14 out. 2017.

CÂMARA JÚNIOR, Sueldo Lopes. **Relatório de implementação do Programa 5S**. 23 mar. 2012. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/economia-e-financas/relatorio-de-implantacao-do-programa-5s/62379/>>. Acesso em: 14 out. 2017

CARVALHO, Pedro Carlos de. **O Programa 5S e a qualidade total**. 5. ed. São Paulo: Alínea, 2011.

DELIZOICOV, Demétrio. Problemas e problematizações. PIETROCOLLA, Maurício (Org.). **Ensino de física: conteúdo, metodologia e epistemologia numa concepção integradora**. Florianópolis: ED. da UFSC, 2001.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André Pérez. **Física**. São Paulo: Cortez, 1991.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André Perez; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCISCO JR, Wilmo; FERREIRA, Luiz Henrique; HARTWIG, Dácio Rodney. Experimentação problematizadora: fundamentos teóricos e práticos para a aplicação em salas de aula de ciências. **Química Nova na Escola**, n. 30, p. 34-41, out. 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

IPEM - INSTITUTO DE PESOS E MEDIDAS DO ESTADO DE SÃO PAULO. **O Programa 5S**. s/d. Disponível em: <[http://www.ipem.sp.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=487&Itemid=385](http://www.ipem.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=487&Itemid=385)>. Acesso em: 14 out. 2017.

LYRA, Daniella Galiza Gama. **Os três momentos pedagógicos no ensino de ciências na educação de jovens e adultos da rede pública de Goiânia, Goiás: o caso da dengue.** 2013. 105f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2013.

MARENGÃO, Leonardo Santiago Lima. **Os três momentos pedagógicos e a elaboração de problemas de física pelos estudantes.** 2012. 82f. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

REBELLO, Maria Alice de França Rangel. Implantação do Programa 5S para a conquista de um ambiente de qualidade na biblioteca do Hospital Universitário da Universidade de São Paulo. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 3, n. 2, p. 165-182, 2005.

RIBEIRO, Haroldo. **A Bíblia do 5S: da implantação à excelência.** Salvador: Casa da qualidade, 2006.

TERRAZAN, Eduardo; GABANA, Marciela. Um estudo sobre o uso de atividade didática com texto de divulgação científica em aulas de Física. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 4., 2003, Bauru. **Apresentação oral...** Bauru: ENPEC, 2003. p. 1-11.





# Abordagens educacionais sobre crimes virtuais

---

FERNANDA BEATRIZ FERREIRA DE MACEDO<sup>1</sup>

MARTHA KASCHNY BORGES<sup>2</sup>

---

## Resumo

No mundo em que vivemos hoje, imerso de tecnologias, tudo se tornou muito rápido, tanto os avanços quanto os problemas. Dentre esses problemas, destacam-se os surgimentos de crimes virtuais na rede mundial de computadores. O objetivo deste artigo é analisar um projeto escolar que se tornou o objeto de uma dissertação e dar subsídios para professores, educadores, pais, parentes e amigos que desejam discutir esse assunto em espaços educativos formais e não formais. Sabemos que se trata de um assunto complexo, uma vez que há a necessidade de abordar conceitos de ciências jurídicas, de computação e agora de educação. Debater os crimes virtuais tornou-se uma necessidade urgente e provocativa. É um assunto que não podemos mais postergar a sua inserção nas escolas, mesmo sabendo dos desafios que representa discutir crimes contra a honra, a pedofilia, entre outros delitos nos meios digitais. O diálogo pode ser uma ferramenta para o trabalho preventivo e educativo sobre esse tema polêmico, principalmente quando temos como sujeitos crianças e adolescentes. Observamos, por meio das narrativas dos alunos, que as dinâmicas e atividades realizadas no projeto permitiram a efetivação dos objetivos previstos e que esses sujeitos apresentaram novas sugestões para abordagens educacionais sobre os crimes virtuais deixando-nos um aviso: o surgimento de novos perigos como a *deep web*.

Palavras-chave: Educação. Crimes virtuais. Redes sociais digitais.

## Educational approaches to virtual crimes

### Abstract

In the immersed world of technologies we live in today, everything is very fast, both advances and problems. One of these problems may be the emergence of

virtual crimes on the world wide web. The purpose of this article is to analyze a school project that has become the subject of a dissertation, as well as to give subsidies to teachers, educators, parents, relatives, friends who wish to discuss this matter in formal and non-formal educational spaces. We know that this is a complex subject, since it is necessary to approach concepts of the legal sciences, computing and now education. Debating virtual crimes is an urgent and provocative necessity and we cannot delay the discussion of this matter in schools, even knowing the challenges of talking about crimes against honor, pedophilia, among other crimes in the digital media. Dialogue can be a tool for preventive and educational work on this controversial issue, especially when our subjects are children and adolescents. We observed through the students' statements that the dynamics and activities carried out in the project allowed the fulfillment of the intended objectives, and more, these subjects presented new suggestions for educational approaches on virtual crimes and left us a warning: the emergence of new dangers such as the deep web.

Keywords: Education. Virtual crimes. Digital social networks.

## **Enfoques educativos sobre crímenes virtuales**

### **Resumen**

En el mundo inmerso de tecnologías que vivimos hoy, todo es muy rápido, tanto los avances y los problemas. Uno de estos problemas puede ser el surgimiento de crímenes virtuales en la red mundial de ordenadores. El objetivo de este artículo es analizar un proyecto escolar que se ha convertido en objeto de una disertación y dar subsidios para profesores, educadores, padres, parientes, amigos que desean discutir este asunto en espacios educativos formales y no formales. Sabemos que se trata de un asunto complejo, ya que se necesita abordar conceptos de las ciencias jurídicas, de la computación y ahora de la educación. Debatir los crímenes virtuales es una necesidad urgente y provocativa. Es un asunto que no podemos postergar su inserción en las escuelas, aun sabiendo de los desafíos que representa discutir crímenes contra el honor, la pedofilia, entre otros delitos en los medios digitales. El diálogo puede ser una herramienta para el trabajo preventivo y educativo sobre este polémico tema, principalmente cuando nuestros sujetos son niños y adolescentes. Observamos, por medio de las palabras de los alumnos que las dinámicas y actividades realizadas en el proyecto, permitieron la efectividad de los objetivos previstos, y más, estos sujetos presentaron nuevas sugerencias para abordajes educativos sobre los crímenes virtuales y también nos dejaron un aviso: el surgimiento de nuevos peligros como la deep web.

Palabras clave: Educación. Delitos virtuales. Redes sociales digitales.

## Introdução ou motivos para a abordagem

Tudo sempre muda. Nós mudamos. As tecnologias nos mudaram, nós as mudamos e as aprimoramos e agora as tecnologias digitais contribuem, quase que diariamente, para alguma remodelagem na nossa maneira de vivenciarmos as coisas (LATOURE, 2013, 2016).

Estamos encharcados e contaminados pelas tecnologias digitais que nos cercam e devemos estar sempre preparados para o próximo desafio, no sentido de aprender a lidar com alguma falta que será suprida por uma novidade.

Gostamos de música, e ela sempre vai existir, mas temos várias possibilidades de usufruir desse bem. Antes pelas rádios, depois vinil, cassete, cd, dvd, mp3, pen drive, aluguel de domínio para escutar on-line, tudo foi simplificado; com isso, pessoas perderam empregos, outras ganharam, muitos pensaram, outros se acomodaram.

Vivemos em um mundo onde até mesmo para nos relacionarmos afetivamente podemos fazer isso por um celular, por meio de um aplicativo, sem sair de casa. Trata-se de uma mudança ou de uma evolução? Evoluímos ou mudamos?

Estamos modificados no sentido de que o uso desses aparatos nos estimulou em diversas dimensões; estamos mais ágeis no que diz respeito ao conhecimento e armazenamento de informações, sem dúvida (BORGES, 2007). Estamos mais aptos a fazer uso desse conhecimento que, nas redes, é colaborativo. Nossas atividades sociais são mediadas pelo uso das tecnologias da informática, que, acrescidas de áudios, vídeos, movimentos, compõem o chamado ciberespaço, fruto da cultura digital ou da cibercultura (BORGES, 2007; LÉVY, 1999).

O mundo é dual, mas hoje as possibilidades nos mostram que é mais que isso. O bem e o mal existem também no ciberespaço, fruto da cibercultura que, de certa forma, reproduz no virtual a chamada “vida real”. Nesse sentido é que, como educadores, devemos ter o compromisso para abordarmos todos os assuntos na sala de aula, por exemplo, tratar de crimes que podem acontecer no mundo virtual, orientando para o uso adequado dessas tecnologias. Esse pode ser considerado um compromisso do educador que trabalha dialógica e diretamente com crianças e adolescentes.

## Problemática da pesquisa

Entre as grandes invenções e avanços ligados às tecnologias está a internet. Sem dúvida, ela nos facilitou e trouxe modificações ao nosso cotidiano, de modo que hoje não viveríamos mais sem ela. Corrêa (2000, p. 135) conceitua a internet como:

[...] um sistema de rede de computadores interligados a nível global, a qual possibilita a comunicação e a transferência de arquivos de uma máquina a quaisquer outras conectadas na rede, possibilitando, assim, um intercâmbio de informações sem precedentes na história, de forma rápida, eficiente e sem as limitações de fronteiras geográficas, culminando na criação de novos mecanismos de relacionamento.

A internet, assim como um número expressivo de invenções, teve sua criação inicial para fins bélicos. Durante a Guerra Fria, entre a antiga União Soviética e os Estados Unidos, com objetivo de ter mais segurança nas transmissões de informações a internet foi criada. O ano era 1969 e seu nome era ARPANet, a mãe da internet que conhecemos hoje (CORRÊA, 2000).

A sua disseminação entre os estabelecimentos e lares – hoje, até mesmo nos celulares – foi rápida, e, com uso facilitado, tornamo-nos dependentes do seu uso. Segundo pesquisa do Comitê Gestor da Internet no Brasil (BRASIL, 2016), 100 milhões de brasileiros acessam a internet, o que corresponde a 58% da população, dos quais 89% usam o celular para o acesso. Sem dúvida, a ampla comercialização, as facilidades no pagamento e no acesso à internet nesses dispositivos móveis facilitaram e muito o uso da rede mundial de computadores.

A internet não possui um órgão governamental que a regule, apenas o código TCP/IP, que permite a comunicação e o rastreamento dos aparelhos eletrônicos. Após os ataques de 11 de setembro, a comunidade europeia criou uma convenção com intenção de estabelecer pilares sobre os crimes acontecidos na internet e controle desses delitos, uma vez que a internet não possui fronteiras (TAVARES; DOS REIS, 2014).

Um fenômeno natural ocorre: cresce o número de usuários da internet e aumentam os problemas relacionados ao uso constante dessas redes sociais digitais. Um desses problemas que passamos a conviver são os crimes virtuais, ou cibercrimes. Podemos usar diversas nomenclaturas para

esses tipos de crimes: crimes virtuais, digitais, informáticos, telemáticos, de alta tecnologia, por computador, fraude informática, delitos cibernéticos, entre outros.

Na década de 1970, apareceram os primeiros casos de crimes informáticos utilizando computadores. Manipulações de dados, espionagem, sabotagens eram alguns dos casos mais comuns nesse período. Na década de 1980, houve uma crescente nesses casos de crimes, mas os alvos foram caixas eletrônicos, manipulações bancárias e pirataria de programas de computador (TAVARES; DOS REIS, 2014).

Hoje, além das fraudes financeiras, os prejuízos passaram a ser emocionais, pois a tipificação dos crimes ampliou-se. *Cyberbullying*<sup>3</sup>, *sexting*<sup>4</sup>, *grooming*<sup>5</sup>, crimes contra honra utilizando meios eletrônicos, por exemplo, calúnia, difamação e injúria, são alguns exemplos ou justificativas para que esse tema seja levado aos espaços escolares como medida de prevenção desses delitos.

Em 2016, 42,4 milhões de brasileiros foram vítimas de crimes virtuais, segundo dados da Norton (ESTADÃO, 2017), gerando um prejuízo de R\$ 10 bilhões. Não temos notícias boas quanto a esses crimes, visto que somos o quarto país em vítimas (MACEDO, 2013), e os números de casos desses crimes são expressivos. Segundo Patrícia Azevedo (2011), o crime cometido na internet superou o tráfico de drogas e de armas e é hoje a atividade ilícita mais lucrativa. Segundo a Norton, os bandidos virtuais movimentam mais dinheiro em todo o mundo que o narcotráfico.

Corrêa (2000, p. 69) conceitua crimes digitais como:

Todos aqueles relacionados às informações arquivadas ou em trânsito por computadores, sendo esses dados acessados ilícitamente, utilizados para ameaçar ou fraudar, para tal prática é indispensável à utilização de um meio eletrônico.

Assim, esse tipo de delito é mais comum do que imaginamos, ou seja, temos verdadeiras quadrilhas especializadas por trás dessas ilicitudes.

Abordar crimes virtuais é falar em prevenção a essas práticas que violam os direitos humanos e deixam profundas marcas em nossas crianças e em nossos adolescentes. A internet é uma aliada dos direitos humanos, ajudando a promover a liberdade de expressão e o uso ético/responsável de todo esse aparato de possibilidades. Quando, enquanto educadores,

comprometemo-nos a contribuir com a formação de cidadãos críticos e autônomos, referimo-nos aos direitos e deveres, no caso, também virtuais.

Novas tecnologias, nova infância? Sabemos que o mundo se modificou; não fazemos mais as coisas como antigamente; a tecnologia digital virou nossa essencial companheira; a cada novidade nos adequamos ao uso e a tornamos indispensável para nosso cotidiano. Hoje, a tecnologia faz parte da vida das crianças e dos adolescentes desde o seu nascimento. A rapidez da evolução dos novos equipamentos é tamanha que eles entram na nossa vida, banalizam e se tornam obsoletos rapidamente. Assim, as crianças como seres históricos acompanham as atualidades, e hoje sabemos que fazem isso com mais agilidade e propriedade (BORGES; AVILA, 2015).

A pesquisadora Paula Sibilia (2012), em seu livro “Redes e paredes”, nos faz refletir sobre a escola nos tempos atuais. Segundo suas pesquisas, hoje a escola estaria fora de foco, incompatível com as crianças. Assim, se tivéssemos congelado um professor e um cirurgião por 100 anos e eles fossem descongelados nos dias de hoje, o cirurgião estaria em um ambiente desconhecido, mas os professores estariam no mesmo ambiente e fazendo as mesmas coisas. A escola foi criada para homogeneizar os cidadãos, pois o Estado precisava de uma instituição que garantisse a preparação dos indivíduos para um projeto maior com o apoio do governo e da família. O objetivo da instituição escola nessa época era modelar as crianças, disciplinar, moralizar, adestrar, civilizar. Após a Segunda Guerra Mundial, um novo estilo de vida surgiu com as TICs, novas formas de ser e de fazer, a cultura da imagem e o excesso de informações (SIBILIA, 2012). Com as redes sociais digitais, questionamos o que é privado e público ou perdemos essa noção, criamos novas subjetividades e tiramos o valor de determinadas instituições; assim, a velocidade das informações e o fácil acesso a ela, isto é, a modernidade líquida, têm suas consequências. E a escola? Afinal, para que a escola em tempos em que não temos tempo para a interpretação e a comunicação, diante da impotência dos docentes? (SIBILIA, 2012; LEMOS, 2002; LÉVY, 1993; BAUMAN, 2001).

Nesse contexto, autores analisam a mudança no perfil cognitivo dos leitores ao longo da história das tecnologias intelectuais (SIBILIA, 2012; LEMOS, 2002; LÉVY, 1993; SANTAELLA, 2013). No século XV, o livro foi inventado no período pós-revoluções, mas o mercado do livro que tinha o romance como seu grande gênero teve grande alcance no final do século XVIII com o sistema capitalista. Nesse tempo, a leitura era silen-

ciosa e feita em locais apropriados (salas ou bibliotecas); assim, a leitura e a escrita eram fundamentais. Era necessário fomentar um diálogo consigo mesmo, como uma espécie de devoção, características do leitor contemplativo descrito por Santaella (2013). A leitura nesse período histórico era uma espécie de devoção, as casas divididas e a escola eram compatíveis com os sujeitos da época (SIBILIA, 2012).

E hoje? Com as tecnologias digitais, estamos convivendo com um novo aluno, um novo sujeito. Deixamos de ser aquele sujeito que lê em silêncio, que contempla a leitura e a escrita e agora passamos a ter uma relação mais efêmera, mas não menos eficaz, por meio das redes sociais digitais. Sem dúvida, pensar a escola em um contexto como esse é desafiador. Como ensinar a ler e a escrever criticamente quando os alunos têm outros hábitos de leitura, outros perfis cognitivos? (SANTAELLA, 2013)

Os objetos diminuíram de tamanho e evoluíram com muita rapidez. Todos têm acesso a alguma tecnologia nesse sentido. Mesmo sem consciência, não podemos escapar ao seu alcance. Assim, como ser professor, educador ou pai em um mundo ultrarrápido como este? Não temos tempo nem de refletir sobre o uso, ou fazer alguma discussão pedagógica mais profunda que logo vem outra novidade que substitui à primeira. Temos sempre certeza de que elas vão continuar avançando; o que antes era ficção, nos filmes e seriados, hoje é realidade. Falar por telefone celular e sem fio, chamadas por vídeo, jogar on-line, jogos movidos pelo movimento do corpo, enfim, são alguns poucos exemplos do que parecia fantasia e hoje é cotidiano.

A Tic Kids Online Brasil<sup>6</sup> realizou no ano de 2016 uma pesquisa com o objetivo central de mapear possíveis riscos e oportunidades on-line. O estudo gera indicadores sobre os usos que crianças e adolescentes de 9 a 17 anos de idade fazem da e na internet. Visa entender a percepção de jovens em relação à segurança on-line, bem como delinear as práticas de mediação de pais e responsáveis relacionadas ao uso da internet. A metodologia utilizada adota uma abordagem amostral realizada por meio de informações do censo demográfico para a seleção em estágios dos municípios, setores censitários e domicílios. Os dois primeiros estágios de seleção de municípios e setores foram feitos com probabilidade proporcional ao tamanho.

Seguem alguns números/dados<sup>7</sup> relevantes que servem de motivação para nossa pesquisa:

- 69% dos entrevistados estão plenamente incluídos, acessando a internet mais de uma vez por dia;
- 40% dos entrevistados jogam on-line e mantêm contato com outros indivíduos on-line;
- 81% usam a internet para fazer seus trabalhos escolares;
- 64% usam a internet para ver filmes, clipes e séries;
- 86% têm perfil nas redes sociais digitais;
- 80% enviaram ou enviam mensagens instantâneas na internet;
- 54% compartilharam textos, imagem ou vídeo na internet;
- 74% baixaram aplicativos na internet;
- 30% já conversaram por vídeo-chamada na internet;
- 56% já postaram vídeo ou foto em que sua imagem aparece;
- 22% já encontraram pessoalmente alguém que conheceram pela internet;
- 22% publicaram alguma coisa que se arrependeram e apagaram posteriormente;
- 24% se sentiram discriminados pela cor ou raça na internet.

Esse é um pequeno panorama dessa pesquisa que nos oferece subsídios sobre o uso da internet, bem como os riscos e danos em números, o que confirma a necessidade de abordarmos essa gama de assuntos que envolve o uso cidadão e sadio da internet.

Quando falamos da internet, pensamos em uma “rede mundial de computadores interligados pelo mundo”, mas devemos, primeiramente, pensar que, atrás das máquinas, estão pessoas; sendo assim, a internet é “uma rede de pessoas interagindo entre si, mediadas pelos computadores”, não o contrário. Devemos mudar nosso olhar ao pensar na internet. A própria política de inclusão digital focou-se nessa rede de computadores, na qual disponibiliza apenas máquinas, equipamentos, internet para as escolas e comunidades menos favorecidas. A inclusão digital é mais que esses aparatos; estamos falando de conectar pessoas. Assim, a política pública ganha novo sentido, em que temos de abordar o uso ético, cidadão e seguro.

Durante muito tempo, a segurança estava relacionada aos computadores, às páginas da internet, enfim, ao ponto de vista técnico no que diz respeito às fraudes, aos roubos de dados, ao combate a vírus e aos programas maliciosos. Temos de pensar na internet como uma rede de pessoas,



pois existem seres humanos por trás das máquinas e dos dispositivos eletrônicos móveis. Com esse modo de perceber o uso das tecnologias digitais, a segurança da internet deixa de ser um assunto meramente técnico e passa a ter o foco centrado nas pessoas. Segurança na internet também implica direitos humanos e de cidadania. A promoção e a defesa desses direitos devem valer e ser os mesmos na internet.

Hoje, temos mais de 3 bilhões de pessoas no ciberespaço, o que é um número expressivo de usuários (IDGNOW, 2016). O ciberespaço não é uma terra sem lei. A ideia de que vale tudo na internet é equivocada. Tem-se a ilusão de que nesse espaço tudo é possível. Trata-se de um espaço livre e democrático, aberto a muitas possibilidades, fantástico para as trocas e promoção de atividades colaborativas com inúmeras formas de interação e aprendizagem. A internet tem dimensão pública; portanto, devemos levar em consideração e compreender essa extensão como se fosse uma grande “praça planetária”. Ter essa visão da proporção da rede mundial de computadores facilita a articulação entre o uso seguro, a cidadania e os cuidados com as crianças e adolescentes que devem ter certeza de que cumprir as normas e respeitar as leis é primordial desde a infância.

A internet não tem fronteiras, o que dificulta legislar sobre ela, mas existem leis para o uso da internet. Entre as mais conhecidas, temos a Lei nº 12.737 de 2012 (BRASIL, 2012), conhecida como Lei Carolina Dieckman, e a Lei nº 12.965 de 2014 (BRASIL, 2014), conhecida como Marco Civil, que regulamenta a internet e seu uso.

Podemos usar a seguinte analogia: como eu me comportaria em público? Você deixaria seu filho pequeno sair sozinho em um local desconhecido? Como deixá-lo em frente ao computador sem supervisão e observação do que está fazendo? Vale também essa regra para o mundo virtual, pois as leis extrapolam essa dimensão e chegam ao ciberespaço. A Constituição Federal (CF) e o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) são os mais referenciados quando o assunto são os cibercrimes. Essas leis valem para todo e qualquer comportamento: privacidade, liberdade de expressão, direito de ir e vir, educação, cultura etc. Podemos aqui citar também a Lei nº 13.185, de novembro de 2015, que visa combater a intimidação sistemática, ou melhor, o *bullying* nas escolas e nos demais locais (BRASIL, 2015).

A internet é um fragmento do mundo, e não se trata de um universo paralelo como alguns ousam proferir. O adulto responsável deve orientar os pequenos, pois talvez as crianças e os adolescentes não tenham ideia da di-

mensão e dos potenciais riscos que correm. Por natureza, a rede mundial de computadores não é perigosa; pelo contrário, existem milhões de exemplos de práticas exitosas e de pessoas que encontraram outras. Muitos são os exemplos de atitudes benéficas e práticas altruístas graças à rede mundial de computadores. Assim, podemos afirmar que a internet não é boa nem má, mas depende do uso que fazemos dela e da forma como apropriamos esse uso.

Risco ou dano? Para iniciarmos o assunto sobre os perigos da internet, temos que diferenciar o que é um risco e um dano. Risco é a exposição da privacidade. O *ciberbullying* e o acesso a conteúdos impróprios podem repercutir em danos psíquicos à saúde e à socialização desses indivíduos. Conhecendo os riscos, podemos controlar e evitar os danos.

A relação que todos temos com as redes sociais por vezes não é sadia. A rede social mais famosa hoje tem 2 bilhões de usuários, e não temos receio em dar detalhes do nosso cotidiano nem mesmo protegendo nossas crianças indefesas dessas atitudes, muitas vezes, impensadas (COSSETTI, 2017). Já dizia Michel Serres (2013, p. 23) com relação à falsa sensação de proteção das redes: “depois de nada mais dar certo ao indivíduo, resta então, inventarmos outros laços, prova disso é a força de atração das redes sociais, onde a Polergarzinha<sup>8</sup> se sente protegida, mas está desprotegida”.

Esquecemo-nos dessa grande exposição que é a internet e não nos lembramos dos limites inexistentes e da dimensão que ela tem, mas ela continua sendo um espaço social e, uma vez postado em rede, não há como voltar atrás. A rede mundial de computadores perpetua a foto, a informação, o que requer maiores responsabilidades ao postar. Será que pensamos nas consequências antes de uma postagem ou compartilhamento? Isso porque somos adultos. Agora, imaginem as crianças e os adolescentes que não têm a dimensão do volume de pessoas que visualizam. Somos até mesmo inocentes, pois esquecemo-nos do georreferenciamento que é o sistema localizador dos celulares que ajuda por um lado, mas também facilita aqueles que estão mal-intencionados. Divulgamos nossos celulares em grupos e sites de empregos; não lemos os “termos de uso” ao fazer determinados cadastros em sites ou em usos de aplicativos, mas essa atitude está vendendo nossas informações a grandes empresas, e não temos real conhecimento do que estas fazem com nossas informações. Não fazemos um uso cauteloso e deixamos essas “pegadas digitais”. Tudo que fazemos ou acessamos na rede mundial se eterniza. Nem refletimos se podemos ou não um dia nos arrepende de um comentário que ficará permanentemente on-line.

A criança ou o adolescente, quando não mediados no uso de computadores para efetuar pesquisas, podem ter acesso involuntário a conteúdos impróprios. A pesquisa por imagens pode fornecer acesso a conteúdos pornográficos e/ou impróprios para menores. Os pais devem se conscientizar de que a internet é o mundo por meio do dispositivo. Se não deixamos nossas crianças andarem sozinhas nas ruas, por que na internet ficam sem supervisão? Na internet, várias situações cotidianamente encontradas são consideradas um grave risco, por exemplo, sites de apologia ao suicídio, páginas que incentivam a bulimia e a anorexia, inclusive com oferta de medicamentos ilícitos, uso de drogas e substâncias, compra de armas e instruções de uso, entre outras coisas que oferecem risco aos vulneráveis.

Quando fazemos uso das tecnologias da informação com o intuito de agredir e humilhar as pessoas, estamos praticando o *ciberbullying*. Este é a maneira digital de cometer o chamado *bullying*, que muitos dizem que se trata de uma brincadeira, mas que traz constrangimento, violência e graves consequências para quem sofre. A publicação, o comentário e a foto podem fugir do controle; expor alguém a uma situação de vexame ou humilhação fica entranhado nas redes sociais (fotos, brigas, apelidos), ou seja, são situações que perseguem a vítima. No *ciberbullying*, mais que pensar em criminalizar essa prática, é necessário promover a prevenção dessa atitude, pois as marcas psicológicas são profundas e podem ser irreversíveis. Falar em cidadania na internet é falar de respeito, diversidade, liberdade de expressão, limites, dignidade e direitos humanos. Quando nos esforçamos em ações que impedem o *ciberbullying*, estamos nos movendo contra a intolerância, a discriminação e até mesmo a prática do suicídio.

Desconhecemos as leis, mas sabemos que muitas delas têm nome, como injúria, calúnia e difamação. Acima dos 12 anos, um adolescente pode responder pelos seus atos, e seus pais podem se responsabilizar pela sanção, ter seu nome fichado (não ser mais considerado um réu primário), pagamento de multa e serviço comunitário. Mediar essa discussão na escola, antes de qualquer ação no judiciário, é a solução que, como educadores, devemos ter. Não é educativo criminalizar, mas sim prevenir e provocar o uso consciente e seguro. Na internet, o que somos no dia a dia se manifesta. Devemos trabalhar os valores antes, diminuindo os preconceitos, falando das diversidades e trabalhando as diferenças como riqueza humana.

Os assuntos considerados tabus pela sociedade, na frente do computador, ganham dimensão. Um deles é o *sexting*, que é considerado uma

expressão da sexualidade em que as crianças e os adolescentes têm o hábito de enviar mensagens picantes, fotos íntimas nuas ou seminuas para amigos, paqueras e namorados (FIGUEIREDO, 2016). Devemos proporcionar uma educação para a responsabilidade e o cuidado ao corpo, na qual a sexualidade deve ser vivida de forma plena, levando em conta o respeito a si e ao outro. Não se trata de reprimir, mas ensinar os limites para o autocuidado. Como educadores, tornaríamos o assunto mais difícil deixando de falar sobre ele, dando mais ênfase ao tabu; o adolescente deve perguntar e ter liberdade para isso, para não ter que perguntar na internet, o que promoveria uma deseducação sexual. O Brasil é um país onde a cultura da erotização é precoce. Nossas crianças reproduzem os discursos adultos nas roupas, músicas e atitudes, nos quais percebemos a banalização do sexo. Assim, a sexualidade que faz parte do indivíduo desde seu nascimento é limitada ao ato sexual. Que tipo de vertente de educação sexual está sendo repassada a nossas crianças e nossos adolescentes?

Entre as formas de violência sexual, podemos citar o abuso, que é a indução, chantagem, aliciamento (*grooming*), em que temos essa relação desigual de poder (adulto *versus* criança) imposta por força física, ameaças ou sedução, e pode ocorrer dentro e fora da família, com ou sem contato. No aliciamento, os criminosos ficam amigos e seduzem suas vítimas por meio de uma amizade virtual, supervalorizando a vítima, elogiando, trocando fotos pessoais, propostas para ser modelo, isto é, fazendo de tudo para se tornar confiável e cometer o ilícito.

Entre outros aspectos considerados danosos ao comportamento de crianças e adolescentes na internet, citamos algumas circunstâncias que podem ser consideradas crimes: os chamados crimes de ódio. São diversos os motivos para que eles desencadeiem os preconceitos ligados à etnia, raça ou cor, ao gênero, à origem, ao grupo social que a pessoa pertence e à orientação sexual. Pela legislação, abordar esses motivos de forma preconceituosa nas redes sociais digitais é considerado crime, portanto todo cuidado e zelo ao abordar esses questionamentos nas redes ainda é pouco.

Outro risco preocupante em relação às crianças na rede mundial de computadores é o consumo. Sabemos que o marketing digital, por meio dos rastros que deixamos ao navegar, incita-nos ao consumo e ao comportamento de compra. Sendo assim, as crianças e os adolescentes são potenciais consumidores para as equipes responsáveis pelas vendas e incitação a esses novos consumidores em potencial. Lipovetsky (1986, 2007), filósofo

e sociólogo, em suas obras, analisa essa sociedade do consumo e da comunicação, com a promessa de um futuro sem sofrimentos e de felicidade na modernidade. Deparamo-nos com a realidade dos tempos de hoje, em que há o individualismo, abençoado pelo narcisismo, e o hiperconsumo, ou seja, os indivíduos que consomem com a finalidade satisfazer suas emoções e prazeres ao mesmo tempo que disputam e rivalizam com o outro. Segundo esse mesmo autor, a cultura de massa foi substituída pelo consumo individual e hedonista. Um exemplo é o surgimento do telefone, que antes fixo era das famílias, nos lares. Hoje, cada um tem o seu: telefone, computador, carro. Assim, essa busca pela felicidade por meio dessa lógica consumista banaliza as relações com os outros e com o ambiente.

Após toda essa motivação e explanação, restam-nos algumas questões: qual é a percepção dos alunos que participaram do projeto “Crimes Virtuais”? E suas ações com relação ao uso das redes sociais digitais? E se caso fizéssemos novamente o projeto? O que fariam de diferente com a professora? Quais são as contribuições e informações que trariam para os colegas? A partir desses questionamentos, a pergunta que norteia a investigação em andamento é: quais são as percepções dos alunos participantes do projeto escolar “crimes virtuais” no que diz respeito às suas ações nas redes sociais digitais?

Para tanto, justificamos aqui o que estamos frisando ao questionar a percepção desses alunos. Segundo o Dicionário de Filosofia de Abbagnano, (2014, p. 876, grifos da autora), existem três significados principais para esse termo:

1º um significado generalíssimo, segundo o qual este termo designa **qualquer atividade cognitiva em geral**; 2º um significado mais restrito, segundo o **qual designa o ato ou função cognitiva a qual se apresenta um objeto real**; 3º um significado específico ou técnico segundo qual o termo designa uma **operação determinada no homem em suas relações com o ambiente**. No primeiro significado percepção não se distingue de **pensamento**. No segundo, é o **conhecimento empírico**, imediato, certo e exaustivo do objeto real. No terceiro significado é a **interpretação dos estímulos**.

Sendo assim, o objetivo principal da pesquisa é investigar as percepções dos alunos participantes do projeto escolar “crimes virtuais” e suas ações como usuários das redes sociais digitais.

## Recursos metodológicos e alguns achados

O trabalho foi feito com 150 crianças de uma escola pública do município de Florianópolis que, em 2017, tinham entre 12 e 13 anos de idade e realizaram esse projeto nas aulas da sala informatizada com a professora no ano de 2015, ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tínhamos como eixo do projeto abordar os crimes virtuais de maneira dialogada, por meio de rodas de conversas e exemplos encontrados na mídia, de forma que os próprios alunos investigassem (na rede mundial de computadores) suas necessidades e curiosidades expostas em sala de aula, com o objetivo geral de apresentar e discutir os crimes virtuais existentes, mas percebemos com as coletas de dados que fomos além.

Assim, caracterizamos nosso estudo como qualitativo e estudo de caso, por se tratar de um grupo específico. A coleta de dados foi realizada em duas etapas: questionário e grupo focal. Por fim, a análise dos dados foi feita pelo método análise de conteúdo (BARDIN, 2004).

Atualmente, estamos analisando os dados coletados, mas alguns resultados provisórios oriundos do questionário destacaram os crimes de ódio e o *ciberbullying* como os crimes mais significativos e comentados entre os alunos. Ao serem questionados sobre a possibilidade de terem conversado com alguém sobre o projeto, a maioria disse que não havia comentado com ninguém. Entretanto, entre os que afirmaram ter comentado, a maioria compartilhou as informações tratadas no projeto com os pais. Perguntamos ainda sobre os motivos de se falar sobre esses assuntos em sala de aula, e um aluno nos respondeu: “*atacar o mal pela raiz*”; outro nos disse no grupo focal: “*falando sobre esse assunto, a gente encontra a solução*”. Essas respostas podem indicar que são os adolescentes e as crianças os mais suscetíveis, as grandes vítimas dos crimes virtuais, e que a abordagem do diálogo e do compartilhamento de experiências pode ser uma saída. Não que os crimes terminem porque falamos com as “raízes” da situação, mas que possamos oferecer subsídios para que esses jovens encontrem suas próprias soluções.

O resultado mais inesperado de análise até o momento foi que, apesar de estarmos envolvidos e preocupados em esclarecer e respaldar nossos alunos dos perigos do mundo virtual, algo sempre nos supera e surpreende. Tivemos um relato que, a partir do projeto, um aluno localizou e navegou na *deep web*, conhecida também como *dark web*. Segundo Andrade

(2014, p. 3), trata-se de um “ambiente onde o caos tecnológico se opera em virtude da topologia da rede, bem como as leis encontram diversas dificuldades de aplicação, é um ambiente onde se abrigam os mais nocivos grupos de cibercriminosos”. Esse dado significa que de fato nossas crianças e nossos adolescentes estão suscetíveis e estão além do que prevíamos como seguro. A curiosidade que lhes é peculiar faz com que desbravem novos conhecimentos e também novos perigos, por isso serviu de alerta.

## **Para não concluir... e enfim... nunca pararmos de falar sobre esse assunto**

Como pais e educadores, temos o pensamento de que estamos sempre atrasados em relação às tecnologias digitais do que as crianças e os adolescentes. Queremos sempre aprender a manipular todos os aparatos. De fato, muitos adultos se sentem inseguros em navegar no ciberespaço. Mas será que precisamos saber tudo sobre as tecnologias digitais para educar nossas crianças para uma navegação segura nesse espaço virtual? Será que sem dominar toda a tecnologia podemos instruir nossas crianças e adolescentes?

Primeiramente, precisamos discutir sobre cidadania, respeito e ética. Três palavrinhas-chave e úteis para qualquer conteúdo ou abordagem pedagógica. Lembramos que é impossível estar totalmente atualizados das inovações, pois não damos conta de tantas novidades, mas princípios e valores têm que ser levados para todos os espaços por nós visitados, inclusive o virtual.

Para concluir esta reflexão, aproximamo-nos mais uma vez de Paulo Freire (2014), que nos leva a compreender que a educação é sim uma forma de intervenção no mundo. Ela é um meio para aplicarmos a coerência entre o que falamos e fazemos; razão para viabilizarmos o diálogo que carrega consigo inquietação e curiosidade. Falar em dialogicidade para Paulo Freire não é um simples diálogo, uma conversa entre duas pessoas, mas sim se curvar a palavra do outro, em que despido do que sei, mas com intencionalidade, construo com ele nosso conhecimento para uma sociedade menos injusta e melhor para vivermos em um bem comum.

Recebido em: 20/03/2018

Revisto em: 21/05/2018

Aprovado para publicação em: 10/06/2018

## Notas

- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: fefamacedo@hotmail.com
- 2 Professora doutora. Docente do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: marthakaschny@hotmail.com
- 3 A palavra *bullying* tem origem na língua inglesa e faz referência a *bully*, que entendemos como “valentão”, aquele que maltrata ou violenta de forma constante outras pessoas por motivos supérfluos. É justamente esse ato de maltratar ou violentar o outro de forma sistemática e repetitiva que é denominado *bullying*. Falamos de *ciberbullying*, então, quando a agressão se passa pelos meios de comunicação virtual, como nas redes sociais, nos telefones e nas demais mídias virtuais (OLIVEIRA, s/d).
- 4 *Sexting* é o envio, a postagem, o recebimento e o compartilhamento de imagens (fotos/vídeos) íntimas ou de mensagens excitantes ou ainda de uma imagem, seminua ou nua, por meio do celular e das mídias eletrônicas (computador, redes sociais, internet), em uma perspectiva da exposição indevida, sem consentimento (FIGUEIREDO, 2016, p. 14).
- 5 O *grooming* on-line é o aliciamento de crianças e jovens pela internet (BRANCA; GRANGEIA; CRUZ, 2016, p. 1).
- 6 Pesquisa completa em: <<http://cetic.br/pesquisa/kids-online/indicadores>>.
- 7 Fonte: CGI.BR – Comitê Gestor da Internet No Brasil; NIC.BR – Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR; CETIC.BR – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. TIC Kids Online Brasil 2016 - Pesquisa sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil.
- 8 Como Serres (2013) se refere ao usuário da internet no livro “Polegarzinha”.

## Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Revisão da tradução de Ivone Castilho Benedetti. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- ANDRADE, Leonardo. Cybercrimes na deep web: as dificuldades jurídicas de determinação de autoria nos crimes virtuais. **Jus.com.br**, jun. 2015. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/39754/cybercrimes-na-dep-web-as-dificuldades-juridicas-de-determinacao-de-autoria-nos-crimes-virtuais/2>>. Acesso em: 20 maio 2018.
- AZEVEDO, Patrícia. Cibercrime avança e já supera o tráfico de drogas. **Agência Anhanguera de Notícias**, 29 mar. 2011. Disponível em: <<http://www.higorjorge.com.br/435/cibercrime-avanca-e-ja-supera-o-traffic-de-drogas-correio-popular-de-campinas/>>. Acesso em: 28 jul. 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.



- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BORGES, Martha Kaschny. Educação e Cibercultura: perspectivas para a emergência de novos paradigmas educacionais. In: VALLEJO, Antonio Pantoja; ZWIEREWICZ, Marlene (Orgs.). **Sociedade da informação, educação digital e inclusão**. Florianópolis: Insular, 2007. p. 53-86.
- BORGES, Martha; AVILA, Silviane. Modernidade líquida e infâncias na era digital. **Cadernos de Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 102-114, 2015.
- BRANCA, Claudia; GRANGEIA, Helena; CRUZ, Olga. Grooming Online em Portugal: um estudo exploratório. **Revista Análise Psicológica**, v. 34, n. 3, p. 249-263, 2016. Disponível em: <<http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/978>>. Acesso em: 20 maio 2018.
- BRASIL. Lei nº 12.737, de 30 de novembro de 2012. Dispõe sobre a tipificação criminal de delitos informáticos; altera o Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 3 dez. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112737.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112737.htm)>. Acesso em: 30 jul. 2017.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 24 abr. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm)>. Acesso em: 30 jul. 2017.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 9 set. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm)>. Acesso em: 30 jul. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa revela que mais de 100 milhões de brasileiros acessam a internet**. 13 set. 2016. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/ciencia-e-tecnologia/2016/09/pesquisa-revela-que-mais-de-100-milhoes-de-brasileiros-acessam-a-internet>>. Acesso em: 15 jul. 2017.
- CORRÊA, Gustavo Testa. **Aspectos jurídicos da internet**. São Paulo: Saraiva, 2000.

COSSETTI, Melissa. Facebook chega a 2 bilhões de usuários. **Globo.com**, Rio de Janeiro, 27 jun. 2017. Disponível em: <<http://www.tech-tudo.com.br/noticias/2017/06/facebook-chega-a-2-bilhoes-de-usuarios.ghhtml>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

ESTADÃO. **Crimes virtuais afetam 42 milhões de brasileiros**. 27 jan. 2017. Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br/noticias/releases-ae,crimes-virtuais-afetam-42-milhoes-brasileiros,70001644185>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

FIGUEIREDO, Camila Detoni. **Adolescentes na sociedade do espetáculo e o sexting: vulnerabilidade, alertas, desafios, caminhos a seguir**. Curitiba: CRV, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

IDGNOW. **3,2 bilhões de pessoas no mundo todo usam Internet, diz Facebook**. 24 fev. 2016. Disponível em <<http://idgnow.com.br/internet/2016/02/24/3-2-bilhoes-de-pessoas-no-mundo-todo-usam-internet-diz-facebook/>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. São Paulo: Editora 34, 2013.  
\_\_\_\_\_. **Cogitamus: seis cartas sobre as humanidades científicas**. São Paulo: Editora 34, 2016.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo**. Lisboa: Anthropos, 1986.

\_\_\_\_\_. **A felicidade paradoxal**. Tradução de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MACEDO, Jorge. Brasil é o quarto país em vítimas de crimes virtuais. **Em.com.br**, 21 nov. 2013. Disponível em: <<http://www.em.com.br/app/noti>

cia/tecnologia/2013/11/21/interna\_tecnologia,472182/brasil-e-o-quarto-pais-em-vitimas-de-crimes-virtuais.shtml>. Acesso em: 15 jul. 2017.

OLIVEIRA, Lucas. **Cyberbullying**. s/d. Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/cyberbullying.htm>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SIBILIA, Paula. **Redes e paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

TAVARES, Adriano Lopes; DOS REIS, Rafael Rocha. Crimes de informática. **Revista Jurídica**, ano XIV, v. 2, n. 23, p. 28-46, 2014.



# Travessias e desafios da formação docente de Geografia: educação especial na perspectiva da educação inclusiva

---

LUIZ MARTINS JUNIOR<sup>1</sup>

ROSA ELISABETE MILITZ WYPYCZYNSKI MARTINS<sup>2</sup>

JULICE DIAS<sup>3</sup>

---

## Resumo

Este artigo busca discutir os saberes docentes destacando os caminhos para a formação dos professores de Geografia na perspectiva da educação inclusiva no contexto brasileiro, tendo como unidade de análise a atuação dos professores na relação pedagógica com os estudantes da educação especial. O estudo, de caráter qualitativo e natureza exploratória, utilizou como ferramenta de coleta de dados questionário estruturado, aplicado com cinco professores de Geografia que atuam na Educação Básica. O percurso da pesquisa possibilitou identificar que, no cotidiano docente, no que tange à prática de uma educação inclusiva, os professores de Geografia encontram barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e sociais. Ao mesmo tempo, conclui-se que os professores pesquisados manifestam a compreensão sobre a necessidade de construir o fazer docente também pautado na diversidade e respeitando os direitos de igualdade e autonomia dos estudantes como premissa básica para o exercício da cidadania.

Palavras-chave: Formação de professores. Geografia. Educação especial.

## Crossings and challenges of teacher training in Geography: special education in the perspective of inclusive education

### Abstract

This article seeks to discuss the teaching knowledge, highlighting the paths for the formation of Geography teachers in the perspective of Inclusive Education

in the Brazilian context. It has as a unit of analysis the performance of teachers in the pedagogical relationship with students of special education. The qualitative and exploratory nature of the study used, as a data collection tool, a structured questionnaire, applied with five Geography teachers who work in Basic Education. The course of the research made it possible to identify that teachers of Geography encounter attitudinal, architectural, communicative and social barriers in everyday teaching, in what concerns the practice of an inclusive education. At the same time, we conclude that the researched teachers express an understanding of the need to build the teaching profession, which is also based on diversity and respecting the rights of equality and autonomy of students as a basic premise for the exercise of citizenship.

Keywords: Teacher training. Geography. Special education.

## **Travesías y desafíos de la formación docente de Geografía: educación especial en la perspectiva de la educación inclusiva**

### **Resumen**

Este artículo busca discutir los saberes docentes destacando los caminos para la formación de los profesores de Geografía en la perspectiva de la Educación Inclusiva en el contexto brasileño, teniendo como unidad de análisis la actuación de los profesores en la relación pedagógica con los estudiantes de la educación especial. El estudio, de carácter cualitativo y naturaleza exploratoria, utilizó como herramienta de recolección de datos cuestionario estructurado, aplicado con cinco profesores de Geografía que actúan en la Educación Básica. El recorrido de la investigación permitió identificar qué en el cotidiano docente, en lo que toca a la práctica de una educación inclusiva, los profesores de Geografía encuentran barreras actitudinales, arquitectónicas, comunicacionales y sociales. Al mismo tiempo, concluimos que los profesores encuestados manifiestan la comprensión de la necesidad de construir el hacer docente también pautado en la diversidad y respetando los derechos de igualdad y autonomía de los estudiantes como premisa básica para el ejercicio de la ciudadanía.

Palabras clave: Formación de profesores. Geografía. Educación especial.

### **Introdução**

A formação e a educação inclusiva, categorias tão caras à docência, são discutidas neste texto no que tange à formação do professor de Geografia no contexto do tempo-sociedade-espço líquido<sup>4</sup>. A perspectiva cir-

cunscreeve o trinômio formação/Geografia/inclusão, no caldo do debate travado pelos membros do grupo do Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia (LEPEGEO)<sup>5</sup>, envolvendo a complexidade do trabalho docente na perspectiva da educação inclusiva na conjuntura da sociedade capitalista em um cenário de muitas tensões, ambiguidades e contradições que lhe são inerentes.

A discussão sobre a formação de professor na atualidade tem ganhado espaço nas rotinas acadêmicas, visando à reflexão sobre a formação dos professores que atuam diretamente na educação escolar. Parte-se do pressuposto de que a formação docente inicial necessita ancorar-se em dois aportes: os conteúdos científicos, que envolvem as diferentes áreas de conhecimento, e as disciplinas pedagógicas, em cuja rede complexa de conhecimentos e de saberes o estágio curricular supervisionado ocupa lugar de centralidade.

Conforme assevera Lüdke e Boing (2012), a prática do estágio ocorre nas últimas fases das licenciaturas<sup>6</sup>, o que, de acordo com ponto de vista dos autores deste artigo, corroborando as autoras, gera um problema, pois o estágio curricular supervisionado necessitaria fazer parte da formação do licenciando já nas primeiras fases do curso, objetivando desde o começo a integração entre os saberes disciplinares e a prática profissional.

A formação do professor vai se construindo ao longo da carreira, conforme se sabe. Entretanto, carece-se, no Brasil, de uma formação inicial assentada no cotidiano real da Educação Básica, o que ainda precisa de mais atenção e mais aproximação das universidades e demais instituições formadoras com o lócus do ensino e aprendizagem da Educação Básica. Nesse cenário, o objetivo neste texto é problematizar a formação do professor de Geografia no cotidiano escolar da Educação Básica, nomeadamente no que tange à interação desse profissional com os estudantes da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva.

Para tanto, este artigo está estruturalmente organizado em três eixos principais: inicialmente, detém-se a discussão sobre os saberes principais que materializam o processo de profissionalização docente no contexto escolar; seguida dessa discussão, situam-se os conceitos, os princípios, as implicações e os conhecimentos no que diz respeito à formação do professor na perspectiva da educação inclusiva; na segunda parte deste texto, destaca-se a formação do professor de Geografia em espaços e tempos contemporâneos; além dessa discussão, considera-se importante, para

uma melhor compreensão das implicações, dos obstáculos e dos desafios do professor na perspectiva da inclusão, refletir questões pontuadas nos próprios relatos de professores.

## Formação e os saberes da profissão docente

A formação do professor pressupõe um profundo e coerente diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes concretos exigidos pela profissão no cotidiano institucional da Educação Básica, ou seja, a interdependência necessária entre teoria e prática. Hodiernamente, fala-se muito, nos documentos oficiais<sup>7</sup> que sustentam a política nacional de formação de professores para Educação Básica, no desenvolvimento de competências e habilidades. Mas como formar tais competências e habilidades se não articular o ensino acadêmico, no âmbito das licenciaturas, sem dialogar efetivamente com o cenário real das escolas? De acordo com Costella (2013), deve-se estar em contato com a realidade, a qual é, para o docente, o cotidiano escolar da Educação Básica, em que as habilidades aprendidas no ambiente acadêmico poderão ser confrontadas com as adversidades da realidade escolar, o que permite que o profissional desenvolva estratégias pedagógicas para ensinar visando não somente à apropriação de conteúdo, mas sim a um ensino e aprendizagem que tenha sentido e, sobretudo, seja significativo e crítico.

Nesse sentido, Tardif (2011) destaca três saberes considerados fundamentais para a formação do professor: saberes disciplinares, transmitidos nos cursos e departamentos universitários; saberes curriculares, que regem as instituições escolares, ou seja, o programa curricular da disciplina escolar desenvolvido pelos professores; e saberes experienciais, que estão conectados ao resultado do conhecimento dos professores no exercício da docência no espaço escolar.

Tardif (2011) tem como foco de seus estudos os saberes experienciais docentes, como um saber pouco valorizado nas instituições universitárias e até mesmo entre os professores, mas como o único saber que os docentes têm domínio e construção entre os demais saberes. Para o autor, os saberes experienciais compreendem os conhecimentos que são construídos a partir das interpretações e articulações dos conceitos da disciplina para a transposição didática dentro das instituições escolares pelos professores e que não proveem das instituições de formação nem dos currículos.



Segundo Tardif (2011, p. 52), os saberes adquiridos ao longo dos anos em sala de aula caracterizam um conjunto de saberes que se diferenciam dos saberes disciplinares e curriculares em que “[...] os saberes experienciais têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão”. Isso significa pensar que os professores retraduzem os outros saberes, porém constroem novos conhecimentos, os quais surgem como “núcleo vital do saber docente”, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação de interioridade com sua prática escolar.

Na articulação desses saberes da formação inicial com os elementos da dinâmica escolar, percebe-se notoriamente que os exercícios profissionais docentes têm conhecimentos e elementos repletos de subjetividade, os quais Tardif (2011) expõe sob três visões: cognitiva, existencial e social, sendo esses elementos que fazem parte da profissão docente. O professor é dotado de uma história pessoal trazida consigo que reflete no exercer de sua profissão, além de obrigações éticas, morais e compromisso com a comunidade escolar, associado a uma relação afetiva inerente ao processo educativo.

A subjetividade faz parte do processo de formação inicial, pois os acadêmicos dispõem anteriormente de uma concepção do que é ser professor, relacionada às suas experiências como estudantes durante a sua história escolar. Para Pimenta (1997, p. 7), essa formação inicial tem por objetivo o processo de transformação “de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor”. Compreende-se, assim, que o professor tem uma formação histórica que terá relação com seu exercício profissional.

## **Princípios, conceitos, formação e conhecimento: educação especial na perspectiva da educação inclusiva**

Ao pensar na formação dos professores que atuam no chão da escola com os estudantes da educação especial, é oportuno problematizar os desdobramentos, os desafios, as implicações e as dificuldades com as quais esses profissionais se deparam em seu campo de atuação no que se refere à inclusão. Fernandes (2013, p. 196) enfatiza que os principais problemas enfrentados entre as paredes da sala de aula são:

O despreparo de professores para se relacionar e ensinar os estudantes da educação especial, desconhecimento de conteúdos e metodologia de ensino específicas, a insegurança no estabelecimento de interações cotidianas mais elementares: aproximação, comunicação, etc e, ausência ou inexistência de critérios para avaliar o aproveitamento escolar desses estudantes.

Comungando com as palavras de Jesus (2008), Cordeiro e Antunes (2010, p. 150) explicam que “os professores vêm despontencializando seu saber-fazer de diferentes maneiras, dentre as quais destaca o discurso do não saber lidar, não estar preparado para trabalhar com a diversidade dos estudantes”. Tais problemas de formação, preparação e reconhecimento do público-alvo da educação especial é fruto de uma formação que, por muito tempo, perpetuou os fundamentos do modelo clínico-médico, cuja formação era direcionada para uma profissionalização especializada para atendimento aos estudantes da educação especial na escola, sustentada por uma pedagogia curativa, corretiva e, principalmente, especial (PINTO *et al.*, 2017). Nesse sentido, Fernandes (2013) também afirma que, durante muito tempo, os estudantes da educação especial eram denominados indivíduos anormais, incompletos e incapacitados por tal imposição de normalidade posta pelo sistema capitalista. Entretanto, esses indivíduos necessitavam de recursos e de serviços assessorados e especializados por profissionais técnicos.

Sendo assim, a formação de professores era voltada para os estudos dos conhecimentos e para a conceituação da deficiência, dos métodos e, principalmente, das técnicas penosas e dos procedimentos específicos que tinham como finalidade “tratar” ou “recuperar” aspectos da fisiologia das crianças da educação especial com intuito de alcançar a normalidade mais próxima daquilo que era previsto pelo sistema de produção capitalista. Por exemplo, desenvolver técnicas para os estudantes surdos aprenderem a ouvir ou a falar, bem como orientar e reeducar o estudante de baixa visão, entre outras formas específicas de observação (FERNANDES, 2013).

A concepção de uma formação sólida e reflexiva para os professores de educação especial, segundo Fernandes (2013), ganhou destaque político e social apenas em meados da década de 1990, quando emergiram iniciativas de inquietações quanto à inserção social dos estudantes da educação especial em espaços de ensino regular. Desse modo, a formação

docente passou a ser reorientada e reconfigurada a partir da incorporação de políticas educacionais (BRASIL, 1996), sustentadas em uma visão interacionista. Em outras palavras, nesse período passou-se a repensar outras e novas maneiras de promover a inclusão no espaço escolar, com base em novas estratégias metodológicas em favor do estudante da educação especial acerca do perfil e das características do público-alvo, com vistas à superação e/ou eliminação de barreiras de aprendizagem, de relacionamento, de estigmatização, de preconceito e de exclusão. Glat (2000, p. 19) adverte que:

A qualificação técnica de boa qualidade dos futuros profissionais, assim como a capacitação dos profissionais em exercício, deve ser revista no sentido de prepará-los para concretizar o ideal democrático de oportunidades na educação básica a todos os alunos, quebrando barreiras e limitações de toda ordem, que geram segregacionismo e discriminações.

Tendo como base essa nova maneira de atender ao público-alvo da educação especial, a própria LDBEN (BRASIL, 1996), reiterada em 2001 pelo CNE, que aprovou a Resolução nº 02/2001, art. 18, traz em seu bojo a indicação de um novo perfil profissional para atender aos estudantes da educação especial no interior da escola, no sentido da inclusão, instituindo-se, assim, a diferenciação de duas categorias: professores especialistas e professores generalistas (MICHELS, 2011). Desse modo, o documento considera que os professores generalistas são aqueles que trabalham em sala de aula regular com os estudantes da educação especial, aqueles que “comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos e disciplinas sobre a educação especial e desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2001, p. 3).

Por professores generalistas entende-se, com base nos documentos curriculares que compõem a Política Nacional de Formação de Professores para atuar na Educação Básica, aqueles que cursam licenciatura cujas matrizes curriculares habilitam para atuar em uma ou mais habilitações, por exemplo, o licenciado em Geografia para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio. O perfil generalista tomou corpo e força no Brasil a partir dos anos 2000, pós-LDB/1996. Tal perfil tem gerado uma série de debates no campo da formação de professores, da didática, da prática de ensino e do próprio currículo, na medida em que

ainda se discute a pertinência ou não da extinção dos chamados especialistas. Em síntese, o que se quer destacar neste texto é que o perfil generalista carece, por exemplo, de um aprofundamento na formação inicial, de um estudo e de uma prática mais focada, tanto conceitual quanto metodologicamente, na educação, no ensino e na aprendizagem dos estudantes da educação especial.

Por outro lado, os professores especializados em educação especial envolvem aqueles professores que não tiveram como formação base “cursos de educação especial ou formação em uma de suas áreas” (BRASIL, 2001, p. 3). Nota-se que o modelo de formação de professores especialistas em educação especial é o de profissionais que obtiveram formação em cursos específicos desenvolvidos, segundo Fernandes (2013, p. 216), na perspectiva do modelo “clínico-terapêutico, assentado no domínio de conteúdos voltados à conceituação e à etimologia das deficiências, de métodos e técnicas específicas de reabilitação”. E, assim, estão habilitados para atuar com os estudantes da educação especial em espaços específicos no interior da escola, muitos conhecidos por sala de atendimento educacional especializado (AEE).

Nesse sentido, Fernandes (2013) adverte que a política da LDBEN (1996) reforça a dicotomização na formação ao prever funções distintas. De um lado, o professor generalista, em cuja formação se contempla conteúdos gerais sobre a educação especial. De outro, o professor especialista, que tem, de fato, o compromisso e a responsabilidade de identificar as necessidades educativas pertencente dos estudantes da educação especial e, sobretudo, desenvolver um trabalho pedagógico adaptado para atender às especificidades e peculiaridades que esse sujeito apresenta. E, ainda na esteira dessa interpretação, Evangelista (2008) chama atenção que a esse novo perfil profissional atribui-se uma nova formação ligada aos moldes da sociedade capitalista, ou seja, desenvolver uma nova mentalidade baseada em práticas deterministas e idealistas em torno do estudante, bem como fabricação de trabalhadores para a sociedade capitalista ou do consumo.

Sendo assim, para uma proposta de formação docente com vistas à materialização das diretrizes propostas na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), é necessário que se tome como referência o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e a Lei Brasileira da Inclusão (BRASIL, 2015a). Esses são documentos

fulcrais para o desenvolvimento de modelos educativos de natureza inclusiva, baseados em um projeto de formação continuada, em um trabalho de direitos humanos e democracia e, sobretudo, em um trabalho desenvolvido na perspectiva do trabalho coletivo, colaborativo e, acima de tudo, no reconhecimento do outro enquanto sujeito emanado de habilidades, competências e potencialidades no processo de ensino e aprendizagem.

Destarte, a formação do professor, atualmente, necessita estar alicerçada, segundo Facion (2009), em trabalhos voltados para a inclusão dos estudantes da educação especial e que contribuam para que o professor aprenda a lidar com as diferenças de ritmos, de condição e de possibilidade. Galery *et al.* (2017, p.16) acrescentam que a formação precisa estar fundamentada no entendimento de o professor aprender a lidar com o imprevisível e com os obstáculos encontrados no espaço escolar e, sobretudo, saber lidar com “o potencial humano autoplástico, isto é, capaz de modificar-se para lidar melhor com a vida, e aloplástico, ou seja, capaz de alterar seu entorno para melhorá-lo”.

## **Constituição dos saberes do professor de Geografia no espaço escolar**

Os saberes docentes referem-se ao conjunto de conhecimentos e procedimentos inerentes ao exercício da profissão. Esses saberes compreendem os conhecimentos científicos da disciplina, as atitudes, o conhecimento pedagógico, a relação com os estudantes, professores, familiares, envolvendo, portanto, todos os elementos concernentes e necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Cordeiro e Antunes (2010) esclarecem que os saberes populares e científicos constituídos pelo professor orientam sua forma de ser, agir, pensar e estar, devido às influências relacionais estabelecidas social e culturalmente com os outros em sua práxis pedagógica. Destarte, entende-se que, na constituição desses saberes, estão envolvidas as crenças e os valores pedagógicos que o docente construiu não só no percurso de sua carreira e profissionalização, mas também durante todo seu processo de escolarização.

No caso da identidade do professor de Geografia, Lopes (2012) refere-se a ela como sendo construída a partir de um conjunto articulado: a história da ciência geográfica, os conteúdos estruturados no currículo escolar e as práticas pedagógicas que o professor desenvolve e realiza em

sala de aula. O autor destaca que ser professor não é simplificar os conteúdos da ciência geográfica ou do conhecimento universitário para o ensino escolar; é muito mais que isso, é compreender de forma integrada esses saberes da ciência e sua importância na formação do estudante.

Na formação dos professores de Geografia, é importante que o acadêmico tenha o entendimento de que sua prática deve ser baseada “na construção e reconstrução dos conhecimentos geográficos e seus significados sociais” (MARTINS, 2010, p. 47), para que não reproduza apenas o que está nos manuais didáticos. Em relação a esse posicionamento, Lopes (2012, p. 309) destaca que o docente de Geografia deve ter clareza do “domínio da dimensão espacial na organização da vida humana e do potencial educativo, político e estratégico da Geografia no cotidiano da sociedade”, para que o ensino dessa disciplina some-se à construção e formação do conhecimento do estudante e que, posteriormente, seja instrumento para que esse sujeito possa utilizar em sua vida cotidiana.

O professor em sala de aula tem um papel fundamental, qual seja: “no interior de uma comunidade profissional e de uma tradição disciplinar, transformar, por meio de uma ação complexa, o conhecimento científico em conhecimento a ser ensinado” (LOPES, 2012, p. 310). Nesse sentido, compreende-se ainda que o papel do professor também está em reconhecer que o estudante em sala de aula não é um indivíduo vazio de conhecimento, mas que todo o conhecimento adquirido ao longo de sua história pode ser “olhado” sob uma nova perspectiva, contribuindo para a compreensão do processo dos elementos reais vividos cotidianamente.

Nesse aspecto, Costella (2013) entende que ensinar é provocar no estudante situações a serem superadas. Para isso, é fundamental que o professor trabalhe os conteúdos de forma significativa na vida do estudante, ou seja, conteúdos que possam gerar impacto na vida societária, que tenham imersão no caldo cultural em que o estudante está imerso, levando-o a refletir e a questionar sua realidade continuamente.

Desafiar o estudante a pensar a sua realidade é um trabalho da Geografia que desafia também o professor a superar um ensino enciclopédico, como alerta Costella (2013), ou um “amontoado” de conteúdo que está no livro didático, como discute Cavalcanti (2002). E, para que isso não ocorra, é preciso que o professor faça escolhas e defina os conteúdos relevantes para a formação do estudante, sendo fundamental essa ação para o planejamento dos conteúdos prioritários e secundários, pois nem tudo o

que está no livro didático deverá e será trabalhado (CAVALCANTI, 2002). A definição da relevância dos conteúdos e temas a serem trabalhados pelo professor deve ser baseada no entendimento dos objetivos da Geografia escolar e explicações que lhe parecem mais apropriadas para desenvolver esses temas, pois é esse profissional quem detém da capacidade e autonomia para tais escolhas, pois ninguém conhece mais a sua área do que ele.

Nessa linha de pensamento, para Kaercher (2014), os conhecimentos geográficos não podem ser ensinados em cubos, como se cada tema fosse uma face do cubo, mas como redes de ligações. Salienta que a Geografia crítica presente nas escolas não deve ser evasiva como um “pastel de vento”, mas que compreenda sua função, recheada de conteúdo por meio dos conceitos e conhecimentos da ciência geográfica para a educação escolar. Nesse contexto, a atuação do professor de Geografia não compreende somente o domínio das bases científicas que envolvem a disciplina, mas todas as ações e os valores do processo de ensino, voltado para aprendizagem do estudante e significações desse conhecimento na sua vida.

E, ainda, Kaercher (2016) acrescenta que outro ingrediente principal para atuação do professor em sala de aula diz respeito à confiança que deposita nos estudantes. Ou seja, a partir do momento em que o professor acredita no potencial dos estudantes, deposita confiança neles, em sua capacidade de se apropriar dos conhecimentos; por sua vez, o estudante encontra na relação pedagógica condições estruturantes que lhe permitam estabelecer dialogicidade, interações de caráter formativo e responsividade.

## **Palavras dos professores de Geografia sobre os estudantes da educação especial**

Convictos da importância de pesquisar na área da educação inclusiva, esta pesquisa é parte tanto da tese de doutorado de Martins<sup>8</sup>, que tem como objetivo investigar o trinômio educação inclusiva/ensino de Geografia/formação de professores, quanto das discussões como pesquisadores do grupo de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia (LEPE-GEO) em 2017. Sendo assim, o foco desta pesquisa foi identificar como os professores de Geografia têm atuado pedagogicamente com estudantes da educação especial nas aulas de Geografia. Foram convidados a participar da pesquisa cinco professores de Geografia com atividades tanto

no Ensino Fundamental e Médio quanto no Ensino Profissionalizante de uma escola pública estadual, localizada na cidade de Florianópolis/SC, em 2017. Em relação à escolha desses professores nessa instituição escolar, deu-se pelo fato de apresentar um número expressivo de professores e pela disponibilidade de contato do laboratório de Geografia e da direção da escola.

A pesquisa que aqui está sendo tratada é de natureza exploratória em uma abordagem qualitativa. Optou-se pela pesquisa exploratória, pois ela permite que os participantes manifestem suas percepções e representações de forma subjetiva em relação ao fato e/ou fenômeno (OLIVEIRA, 2014). A coleta de dados foi conduzida por meio da aplicação de um questionário estruturado com enfoque na formação do professor na perspectiva da inclusão dos estudantes da educação especial. Os sujeitos da pesquisa foram contatados por meio de e-mail enviado ao responsável da coordenação do laboratório de Geografia, que, por sua vez, repassou para os professores vinculados responderem ao questionário. Quanto ao questionário, as quatro questões tratam do perfil dos sujeitos e as demais remetem sobre a formação dos professores e a inclusão dos estudantes da educação especial na disciplina de Geografia.

Para discussão e análise dos dados, optou-se, neste texto, por nomear os professores pesquisados como P1, P2, P3, P4 e P5, com a finalidade de manter o sigilo dos nomes dos professores que voluntariamente se prontificaram a participar do estudo. Nas primeiras questões, buscou-se identificar o gênero e a idade, a fim de definir o perfil dos participantes, conforme Quadro 1.

Quadro 1. Tempo de experiência docente.

Tempo de experiência docente	Ministrou aulas para estudantes da educação especial	Professores
+ 11 anos	Sim	P1
0 a 3 anos	Sim	P2
0 a 3 anos	Sim	P3
3 a 5 anos	Sim	P4
0 a 3 anos	Sim	P5

Fonte: questionários respondidos pelos professores pesquisados.



Dos cinco professores, observa-se que quatro são do sexo feminino, e um, do sexo masculino. Ainda sobre o perfil, três professores têm de 25 a 29 anos, uma professora, de 30 a 39 anos, e outra, de 40 a 49 anos. Os dados também indicam que os professores estão no início da carreira no que tange à docência em Geografia, com exceção da professora P1. Chama atenção que todos já ministraram aulas para estudantes da educação especial.

Para início de conversa, entende-se que a prática do professor revela outras subjetividades como aquelas que surgem nos primeiros anos de profissão, em que são confrontados os saberes da formação inicial com a realidade escolar, como as angústias e dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de suas aulas, conforme apresenta Fontana (2000), no relato de uma professora no primeiro ano de regência escolar. O estudo de Fontana demonstrou o quanto eram exigidas articulações entre os saberes docentes e os saberes da experiência, o que configura um grande desafio para um docente em início de carreira.

Fontana (2000) ainda discute que a profissão docente envolve não somente teoria científica ou teorias pedagógicas, mas também experiências da dimensão pessoal do docente que, ao se deparar com dificuldades, questiona sobre a qualidade da formação e a desmotivação da profissão. A respeito dessas experiências subjetivas do trabalho docente, Tardif (2011) argumenta que, nos anos iniciais, o docente deve provar para os outros e a si mesmo que é capaz de exercer a profissão. É nesse processo que o docente busca estratégias para driblar as dificuldades e, assim, conseguir desenvolver sua prática, possibilitando aprendizagem e cumprindo com todas as obrigações atribuídas pela instituição escolar. Nessa pesquisa, os professores ressaltaram as dificuldades que enfrentam quando ministram aulas para estudantes da educação especial, destacando que não foram preparados para compreender a realidade da Escola Básica que tem estudante da educação especial, como ressalta P1 e P2:

Das dificuldades que percebo: o professor de Geografia nem bem está preparado para ensinar alunos ditos “normais”, o que dirá com deficiência. A dificuldade maior é dar conta de planejar e executar um plano de ensino ou de aula, que seja, que atenda às expectativas e necessidades especiais e “normais”, inclusive (P1).

Cada aluno é diferente e cada deficiência também e tem suas particularidades. Minha maior dificuldade era dar atenção a todos os alunos e ainda uma atenção especial ao aluno com alguma deficiência particular. Além disso, a carga horária das escolas é super carregada, fazendo com que eu tivesse dificuldade de tempo para organizar sempre materiais específicos para esses alunos (P2).

Pode-se depreender que nas falas há marcas históricas, explicitamente, da relação binômica normal/anormal estandarizada pelo tratamento biomédico. Desse modo, são difíceis de apagar das falas e interpretações dos professores essa polarização, visto que esta é eivada de marcas perversas que foram estampadas na literatura, na história, nos conhecimentos e nas práticas escolares e não escolares. E, assim, continuam perpetuando entendimentos que geram preconceitos, rótulos, estereótipos, incapacidades no que diz respeito ao estudante da educação especial (AMARAL, 1994). O período inicial na carreira docente é marcado por dificuldades, mas também de intenso aprendizado para o docente iniciar sua profissionalização. Nessa relação, Lopes (2012, p. 312), afirma que:

A superação dos obstáculos dos primeiros anos é um momento decisivo na conquista da profissionalidade docente e se faz, vale repetir, pela renúncia a modelos idealizados de alunos e de escola, pela impossibilidade de definir a priori a situação pedagógica.

Para Tardif (2011, p. 39), há uma definição de professor ideal baseado na articulação dos saberes, ou seja:

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação, à Pedagogia, bem como desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os estudantes.

Compreende-se que o professor não é somente um mero transmissor de conhecimento dos currículos ou um reproduzidor dos saberes científicos na Educação Básica, mas que, a partir de seu exercício profissional, desenvolve e constrói uma articulação e reformulações dos saberes com a prática cotidiana no meio escolar. Nóvoa (2011) discute a formação do-

cente dentro da profissão, ou seja, com o trabalho cotidiano em um ambiente permeado de características únicas em uma articulação de vários elementos que possibilitam o desenvolvimento da profissão docente. Nessa mesma definição conceitual, Nóvoa (2011, p. 48) esclarece que:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

Essas ponderações realçam que o conhecimento construído e as práticas desenvolvidas pelos professores no ambiente escolar se dão em interface consigo mesmo, com outros que com ele compartilham do espaço profissional, com a sociedade e, principalmente, com as questões inerentes à microestrutura que é a sala de aula. Tardif (2011, p. 230) aborda que os saberes docentes devem ser valorizados e, para isso, é necessário “recolocar” o professor no centro dos estudos, ou seja, “a pesquisa no ensino deve basear-se num diálogo fecundo com os professores, considerando-os não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho”, não sendo apenas objetos de estudo das pesquisas universitárias, mas tendo o professor como parceiro, colaborador, coautor. Quando questionam-se as mudanças necessárias para a melhoria no trabalho com estudantes da educação especial, os professores destacaram a disponibilidade de mais recursos didáticos, formação continuada e o auxílio de mais profissionais.

Há uma extrema necessidade em articular as políticas públicas inclusivas à luz com os materiais didáticos, visto que o professor que está atuando e/ou vai atuar, de algum modo, já teve contato com o universo da inclusão (rede social, artigos, universidade, mídias, entre outros meios...). Outro ponto que merece atenção é a comunicação entre os pares da escola quando se tem um aluno com deficiência, para que, desse modo, o professor possa estar articulando conjuntamente com a equipe pedagógica práticas que deem condições para esse aluno (P4).

Espera-se muito do professor, ou seja, além de ter que aprender a ser professor de Geografia escolar (o que envolve, entre outras coisas, saber Geografia e ter seu método de ensino) e ainda ter que saber dialogar com uma possibilidade de deficiências na sala de aula. É demais, é meio surreal. Por outro lado, como auxiliar? Formação docente de qualidade; apoio técnico e pedagógico na escola (aí entram os materiais diferenciados etc.); presença de segundo professor habilitado para atender ao aluno dentro de sua deficiência e por aí vai. E o P1 relatou que não existe mágica. O que existe é uma demanda enorme para o professor dar conta (P5).

As palavras da professora P4 circunscrevem-se no entendimento dos conhecimentos técnicos que julgam necessários, ou seja, P4 expressa com mais ênfase a necessidade de as políticas de inclusão articularem-se aos recursos pedagógicos. Os materiais para trabalhar com os estudantes da educação especial devem ser elaborados na perspectiva da adaptação social tanto analógica quanto digital, por exemplo, um estudante cego ter acesso a conteúdos geográficos explorando dispositivos eletrônicos de textos e/ou fazendo o uso de programas que convertem textos escritos em leitura com áudio. Já o estudante com deficiência intelectual necessita de materiais concretos, palpáveis e menos complexos para compreender um conceito geográfico. Pensar nessa perspectiva, segundo Bannell *et al.* (2016), promove saltos qualitativos na apropriação de conceitos cotidianos e científicos pelo estudante.

Diante dos posicionamentos apontados pelos professores, também é possível perceber que não é novidade, tanto para pesquisadores/professores quanto para os professores participantes, que o projeto de formação cidadã contemporâneo não é coerente com a estrutura escolar que se tem, nomeadamente, na esfera das escolas públicas. Parece-se prudente, nessa ocasião, concordar com Galery *et al.* (2017, p. 7), quando afirmam que a escola:

Carece de um novo sistema ético e de uma matriz axiológica clara, baseada no saber cuidar e na convivência com a diversidade. Requer que abandonemos estereótipos e preconceitos; exige a transformação de uma escola obsoleta numa instituição de oportunidades amplas de ser e de aprender.

O projeto de inclusão demanda um tratamento pessoal e interpessoal entre os profissionais que atuam no chão da escola com os estudantes da educação especial. A professora P4 reitera essa perspectiva ao expressar que fazer inclusão no espaço escolar exige um trabalho comunicativo entre todos os envolvidos com a escola. Essa comunicação precisa ser baseada em uma relação de acolhimento, aceitação e reconhecimento da diferença do sujeito, na medida em que cada estudante é um ser único, com temporalidades e modalidades de aprendizagem diversas. Com esse entendimento, acredita-se que as condições físicas e pedagógicas são outros elementos importantíssimos para trabalhar com o público-alvo da educação especial.

Já no depoimento do professor P5, observa-se que o professor tem enfrentado, em sua práxis pedagógica, um jogo de responsabilidade e compromisso tanto com a dinâmica de sala de aula quanto com a elaboração de estratégias e elementos necessários para que o trabalho pedagógico garanta a todos os estudantes o direito à educabilidade. Nessa perspectiva, Cordeiro e Antunes (2010) compreendem que a formação de professores é uma constante reformulação e ressignificação, na medida em que o conhecimento não é estático, mas elaborado e construído constantemente no dia a dia escolar. Da mesma forma, Novóia (2011) destaca a necessidade da formação permanente do professor, avançando para níveis, como especializações, cursos que promovam a reflexão de suas práticas e inserção de novas estratégias de ensino, para que seu planejamento educacional seja atingido com sucesso. Também o professor P5 expressa que, para o alcance de um espaço inclusivo, é necessário suporte profissional tanto de material pedagógico, curricular e comunicacional como também tratamento humano, dialógico e reflexivo no espaço escolar.

O professor P5, com base em sua experiência docente, avalia que o acompanhamento de profissionais especializados com os professores em sala de aula, orientando-os, assessorando-os e compartilhando com eles conhecimentos para a elaboração de estratégias e, principalmente, ajudando a reconhecer as dificuldades, limitações e especificidades dos estudantes da educação especial, facilitaria para o desempenho das aulas de Geografia. Nesse sentido, a fala do professor P5 destaca que a formação inicial do professor não é suficiente para dar conta de todas as contingências que envolvem a docência. Desse modo, o professor precisa de apoio pedagógico, formação continuada e de condições de trabalho, ou seja, materiais

adequados para trabalhar com os estudantes, salário coerente com o exercício da função, infraestrutura que possibilite aos estudantes vivenciarem os diferentes espaços da escola.

## Considerações finais

Considerando o contexto da sociedade atual, estruturada por uma ampliada e diversificada forma de divulgação e circulação de informações e de conhecimentos, a escola continua a desempenhar papel fundante na formação das pessoas. É no espaço escolar que se identifica a diversidade de sujeitos com suas características, performances e especificidades e, assim, leva a pensar que, no processo de formação inicial, os professores não obtiveram uma formação coerente com essa demanda que a escola, dia após dia, vem recebendo em sala de aula. Mas Cordeiro e Antunes (2010) advertem que, com o turbilhão de informações presentes hoje, não tem como o professor desconhecer as informações básicas sobre as características dos estudantes da educação especial, como também argumenta Fernandes (2013), pois o Governo Federal, a partir de 2003, implantou na rede de ensino básico programas de formação continuada e aperfeiçoamento de professores para AEE tanto na modalidade presencial quanto a distância.

Nesse sentido, acredita-se que as falas trazidas pelos professores de Geografia que vivenciam o dia a dia com estudantes da educação especial em sala de aula puderam ajudar a entender que pensar e propor a inclusão, em tempos e espaços contemporâneos, requer um trabalho conjunto dos profissionais que atuam com todas as crianças no espaço escolar e, sobretudo, articular metodologias adequadas com as características dos estudantes presentes na sala de aula. E, ainda, o grande desafio da formação do professor é articular os saberes base de sua formação com as dinâmicas e demandas que a escola do século XXI vem apresentando, com seus vários dilemas, como a falta de infraestrutura, a sobrecarga de trabalho com número elevado de estudantes nas turmas, a falta de políticas públicas que contribuem para o pouco investimento na formação inicial e continuada de professores em nosso país.

Indiscutivelmente há muitas limitações estruturais nas instituições de Educação Básica, limitações de toda ordem: econômica, política e pedagógica. No entanto, para atingir o patamar de uma educação que seja inclusiva,

é necessária uma revisão cuidadosa das práticas, buscando um plano de melhorias que dialogue com a formação inicial e continuada. Amorim e Araújo (2016) sugerem que, para a implantação de uma política educacional inclusiva em uma escola, é preciso estabelecer um planejamento de ações que tenham organicidade e, ao mesmo tempo, oferecer condições pedagógicas e curriculares para todos os professores e demais profissionais.

Destarte, o diálogo permanente entre universidade e redes públicas de ensino é imprescindível. Ambas, pautadas em suas histórias, em suas experiências, em seus saberes, têm condições de, em regime de colaboração e cooperação, criarem melhores condições de ensino e aprendizagem, tomando como referência, como ponto de partida e de chegada, um viés, qual seja, o princípio da educabilidade, isto é, acreditar que todos os sujeitos são capazes de aprender. E, para tanto, para atingir esse objetivo, esse princípio, é necessário um trabalho mais coletivo, um planejamento mais participativo, uma formação mais conectada com o chão concreto da sala de aula e da escola e com a concretude dos modos de ser criança, ser adolescente, ser jovem e aprender.

Recebido em: 16/11/2017

Revisto em: 24/05/2018

Aprovado para publicação em: 11/06/2018

## Notas

1 Doutorando em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: luizmartins.jr@hotmail.com

2 Doutora em Geografia. Professora do curso de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia (LEPEGEO). E-mail: rosamilitzgeo@gmail.com

3 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Diretora geral do Centro de Ciências Humanas e da Educação da UDESC. E-mail: julice.dias@hotmail.com

4 Este conceito é defendido por Bauman (2003), em que as modernidades líquidas resultam da sensação de que mais nada é estático e estável: as relações sociais, o convívio social, as identidades são fluídas e polarizam em curtos espaços de tempo, e o prazer, as emoções, os desejos e as alegrias do ser humano voltam-se para a capacidade de consumo.

5 Laboratório localizado na FAED/UDESC, coordenado pela professora Rosa Martins, está integrado ao grupo de pesquisa CNPQ “Ensino de Geografia, formação docente e diferentes linguagens”, que tem como foco investigar a formação inicial e continuada de professores de Geografia, bem como discutir temas pesquisados em trabalhos de conclu-

são de curso, de mestrado e doutorado desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina e no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina.

6 Conforme previsto na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015b), o estágio curricular supervisionado ocorre a partir do início da segunda metade do curso.

7 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e, principalmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) (BRASIL, 2013). A discussão sobre a formação dos professores nas DNCs foram “repensadas e redesenhadas, implantando não somente a ampliação de carga horária, no que diz respeito às práticas pedagógicas, mas também no sentido atribuído às relações dialógicas entre teoria e prática, e a articulação entre pesquisa e ensino” (MARTINS, 2016, p. 100).

8 Tal pesquisa de doutorado está em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC).

## Referências

AMARAL, Lígia Assumpção. **Pensar a diferença: deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

AMORIM, Gabriely Cabestré; ARAÚJO, Rita de Cássia Tibério. Organização e funcionamento do Atendimento Educacional especializado na Educação Infantil em um município do interior paulista: perspectiva dos professores itinerantes e professores regentes. **Revista Linhas**, Santa Maria, v. 12, n. 35, p. 122-152, 2016.

BANNELL, Ralph Ings et al. **Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens**. Petrópolis: Vozes/Editora PUC, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 16 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2017.



\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 14 set. 2001.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em: 16 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 23 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional da Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 16 out. 2017.

\_\_\_\_\_, **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015b. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf)>. Acesso em 29 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_19mar2018-versaofinal.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018-versaofinal.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2018.

CAVALCANTI, Lana Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Desafios e metamorfose no trabalho docente na perspectiva da educação inclusiva. In: CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado et al. (Orgs.). **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa**. Joinville, SC: Editora Univille, 2010.

COSTELLA, Roselane Zordan. **Movimentos para (não) dar aulas de Geografia e sim capacitar o aluno para as diferentes leituras**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docentes e impactos na escola. In: SANTOS, Alex S. Batista dos et al. (Orgs.). **Políticas para a educação básica do Brasil**. Florianópolis: UFSC-CED-NUP, 2008.

FACION, José Raimundo. **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: IBPEX, 2009.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: InterSaber, 2013.

FONTANA, Roseli Canção. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos Cedes**, ano 20, n. 50, p. 103-119, abr. 2000.

GALLERY, August et al. **A escola para todos para cada um**. São Paulo: Summus, 2017.

GLAT, Rosana. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. **Revista Souza Marques**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 6, p. 16-22, jan./mar. 2000.

JESUS, Denise Meyrelles de. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, Enicéia Gonçalves et al. (Orgs.). **Temas em educação espacial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES/PROESP, 2008. p. 75-82.

KAERCHER, Nestor André. **Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato comeu a geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

\_\_\_\_\_. Fugir do tédio e do denunciamento: mestres com fome e em busca de ensino e aprendizagem significativas. In: CASTROGIOVANNI, An-

tonio Carlos et al. (Orgs.). **Movimentos para ensinar Geografia: oscilações.** Porto Alegre: Editora Letral, 2016. p. 201-217.

LOPES, Claudivan Sanches. Aprendizagem da docência em Geografia: reflexões sobre a construção da profissionalidade. **Revista Em Re-Vista**, v. 19, n. 2, p. 307-320, jul./dez. 2012.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do Trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 436-451, mar./maio. 2012.

MARTINS, Rosa Elisabete. **Os desafios do processo formativo do professor de Geografia.** Tese 2010. (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

\_\_\_\_\_. O Estágio na licenciatura em Geografia como um espaço de formação compartilhada. In: LAWALL, Ivani Teresinha; CLEMENT, Luiz (Orgs.). **Relatos e reflexões sobre estágio curricular supervisionado: cursos de licenciaturas da UDES.** Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2016.

MICHELS, Maria. Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial>>. Acessado: 15 jul. 2017.

NÓVOA, Antonio. **O regresso dos professores.** Pinhais, Portugal: Melo. 2011.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances**, v. 3, n. 1, p. 5-14, set. 1997.

PINTO, Andreia et. al. **A escola para todos e para cada um.** São Paulo: Summus, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2017.





Seção Educação Salesiana



# Jóvenes en riesgo social: desafío carismático de la pastoral juvenil salesiana<sup>1</sup>

---

CÉSAR GONZÁLEZ NÚÑEZ<sup>2</sup>

---

## Resumen

El autor reafirma el compromiso salesiano con las poblaciones marginadas, en particular, los jóvenes. A partir de ahí, discute conceptualizaciones sobre juventud y pobreza, pasando por presupuestos políticos, socioculturales y económicos, reflejando principalmente cómo la acción evangelizadora salesiana puede alcanzar a aquellos que él denomina como jóvenes “para-institucionales”, o sea, aquellos que no conviven habitualmente en instituciones sociales, como familia, escuelas, ambientes de trabajo formal, etc. Se concluye afirmando la necesidad de que cualquier acción evangelizadora o educativa, sea buscada con nuevas miradas, sensibles a generar perspectivas de vida, por la apertura al conocimiento del otro, y sosteniéndose en la co-responsabilidad social.

Palabras clave: Evangelización. Jóvenes. Riesgo social. Pastoral juvenil.

## Jovens em risco social: desafio carismático da pastoral juvenil salesiana

### Resumo

O autor reafirma o compromisso salesiano com as populações marginalizadas, em especial os jovens. A partir daí, discute conceituações sobre juventude e pobreza, passando por pressupostos políticos, socioculturais e econômicos, refletindo, principalmente, como a ação evangelizadora salesiana pode alcançar aqueles que ela denomina como jovens “parainstitucionais”, ou seja, aqueles que não convivem habitualmente em instituições sociais, como família, escolas, ambientes de trabalho formal etc. Conclui-se afirmando a necessidade de que qualquer ação

evangelizadora ou educativa seja buscada com novos olhares, sensíveis a gerar perspectivas de vida, pela abertura ao conhecimento do outro, e sustentando-se na corresponsabilidade social.

Palavras-chave: Evangelização. Jovens. Risco social. Pastoral juvenil.

## **Youth at social risk: charismatic challenge of salesian youth ministry**

### **Abstract**

The author reaffirms the Salesian commitment to marginalized populations, in particular, young people. From there, he discusses conceptualizations about youth and poverty, going through political, socio-cultural and economic assumptions, mainly reflecting how the Salesian evangelizing action can reach those he calls “para-institutional” youth, that is, those who usually do not live in social institutions, such as family, schools, formal work environments, etc. It concludes by affirming the need for any evangelizing or educational action to be sought with new perspectives, sensitive to generate perspectives of life, for openness to the knowledge of the other, and sustained in social co-responsibility.

Keywords: Evangelization. Young people. Social risk. Youth ministry.

*Don Bosco vio por las calles de Turín las necesidades de los jóvenes en peligro y respondió a su pobreza abriendo nuevos frentes de servicio pastoral. Apenas entró en el “Convitto”. Cuadro de Referencia de la Pastoral Juvenil Salesiana*

### **Importa recordar (Re-cordar = pasar de nuevo por el corazón)**

Uno de los textos más incisivos e interpeladores que nos presenta el Cuadro de Referencia de la Pastoral Juvenil Salesiana es el siguiente y que nos importa no solo tenerlo como un “texto interesante” sino pasarlo por nuestro corazón (“recordar”) sabiendo que desde ahí se define los orígenes de nuestra opción educadora en los tiempos actuales: “Don Bosco vio por las calles de Turín las necesidades de los jóvenes en peligro y respondió a su pobreza abriendo nuevos frentes de servicio pastoral. Apenas entró en el ‘Convitto’” (DICASTERIO PARA LA PASTORAL JUVENIL SALESIANA, 2013, p. 233).



Don Cafasso le confió la tarea de visitar las cárceles, en las que constató por primera vez la condición alarmante y desafortunada de muchos jóvenes detenidos. El impacto que le produjeron los jóvenes encarcelados lo conmovió y lo turbó, pero suscitó también en él una reflexión práctica.

Se consideró enviado por Dios a responder al grito de los jóvenes pobres e intuyó que, si era importante dar respuesta inmediata a su vulnerabilidad, lo era todavía más prevenir las causas con una propuesta educativa integral. Por eso quiso, en primer lugar, recoger junto a sí a los jóvenes huérfanos y abandonados que llegaban a la ciudad de Turín en busca de trabajo, pues sus padres no podían o no querían cuidarlos.

Como Don Bosco, encontramos hoy a niños, adolescentes y jóvenes que viven en condiciones de exclusión social. Hay que interpretar estas palabras más allá de su mero significado económico, al que tradicionalmente se refiere el concepto de pobreza, pues comprende también otros significados: la limitación de acceso a la educación, a la cultura, a un hogar, al trabajo; la falta de reconocimiento y logro de la dignidad humana y la prohibición del ejercicio de la verdadera ciudadanía. Nosotros creemos que la forma más eficaz de respuesta a esta dificultad es la acción preventiva, en sus múltiples formas.

La opción por los jóvenes pobres, abandonados y en peligro ha estado siempre presente en el corazón y en la vida de la Familia Salesiana, desde Don Bosco hasta hoy: de ahí que surjan una gran variedad de proyectos, servicios y estructuras para la juventud más pobre, con la opción por la educación, inspirada en el criterio preventivo salesiano. Impulsados por la creciente exclusión social que hoy sufren muchos jóvenes, reconocemos la necesidad de garantizar la práctica del sistema educativo de Don Bosco:

- para que los jóvenes superen el sufrimiento y la marginación;
- se incorporen al horizonte de una educación ética y de promoción de la persona, con el compromiso socio-político de una ciudadanía activa;
- se atiendan la educación y la defensa de los derechos de los menores, la lucha contra la injusticia y la construcción de la paz.

La pobreza y la exclusión crecen cada día hasta alcanzar una dimensión trágica: pobreza que hiere a individuos y comunidades, especialmente a

los jóvenes, hasta el punto de convertirse en una realidad estructural y global de vida. Nuestro modelo es el Buen Samaritano, “corazón que ve” y salva.

Las situaciones de pobreza y de exclusión tienen un fuerte impacto social y, sin embargo, tienden a persistir. Nosotros no podemos permanecer indiferentes frente a todo esto: la realidad nos empuja y nos compromete a poner en práctica respuestas inmediatas, a corto y medio plazo<sup>3</sup> que, venciendo injusticias y desigualdades sociales, den a los jóvenes nuevas oportunidades para construir la vida de modo positivo e insertarse responsablemente en la sociedad<sup>4</sup>.

## **Poner en discusión nuestra acción evangelizadora entre los jóvenes más pobres**

En base a la constatación de la actual situación de pobreza y exclusión, el ex Rector Don Pascual Chávez expresaba:

Lo que está en juego, en último término, es que el Evangelio y sus valores tengan oportunidades de arraigar en el corazón de las nuevas generaciones. Vivimos momentos en los que se silencia la voz de Dios en algunas sociedades, mientras que en otras, se priva a las nuevas generaciones de la riqueza humanizadora del Evangelio. Un reto de tal magnitud exige de todos, laicos y salesianos, la escucha atenta del Espíritu, de modo que sea Él quien vaya guiando nuestro discernimiento y nuestro caminar, y nos posibilite una comprensión inteligente para afrontar los desafíos del enorme cambio cultural. En este sentido, basta recordar las grandes fatigas de nuestro padre Don Bosco en la fundación del Oratorio de San Francisco de Sales en Valdocco. Los nuevos contextos en los que se ubica la Congregación aportan nuevos valores y nuevos obstáculos al desarrollo de nuestra misión salesiana. Son nuevos retos a nuestra fidelidad y creatividad, son nuevas oportunidades para estar a la escucha, para descubrir nuevas necesidades y nuevas pobreza, para vivir, aprender y dar gozosamente Evangelio. Las nuevas dinámicas sociales y culturales afectan la vida de los jóvenes y ponen en discusión nuestra capacidad de intervención educativa y evangelizadora, sobre todo entre los más pobres y en las clases populares (DICASTERIO PARA LA PASTORAL JUVENIL, 2011, p. 8).

## Con nuevas miradas

No deja de ser interpelante este llamado de atención que se hace al mundo salesiano de poner en discusión nuestra capacidad de intervención educativa y evangelizadora. Para ello es oportuno ampliar la mirada en atención a este sector social de mucha vulnerabilidad que viven adolescentes y jóvenes en el Chile de hoy y de muchos países de América Latina.

El proceso de creciente especialización en la atención pastoral de los jóvenes, que ha vivido la Iglesia Chilena<sup>5</sup>, se fue expresando en una diversificación de las propuestas pastorales según etapas de vida, ya sea que se trate de la atención a grupos o individuos; del acompañamiento al proceso de discipulado y educación de la fe, en lo cotidiano o lo extraordinario; en el mundo urbano o rural; en lo parroquial o educacional. Todas estas propuestas han buscado responder de un modo específico a las necesidades del mundo juvenil.

Sin embargo, con todas las diferencias que supone, las diversas propuestas pastorales tienen algo en común: se trata de una formación evangelizadora de jóvenes que se acercan a la Iglesia buscando, con mayor o menor conciencia y compromiso, una experiencia religiosa. Con todos ellos se comparte un sustrato cultural y religioso que ha hecho posible el diálogo, en un contexto intra cultural.

La pastoral juvenil latinoamericana, desde hace varios años viene manifestando, en diversos documentos de orientación, una preocupación por dar una respuesta a un destinatario, que ha llamado, “jóvenes en situaciones críticas” o “Pastoral de fronteras”. Para el mundo salesiano se les denomina como “jóvenes en riesgo”. En las anteriores Orientaciones de la Pastoral Juvenil en Chile se les describe de esta manera:

Existe un sector de jóvenes denominado en situaciones críticas, por cuanto, además de presentar una insatisfacción de necesidades socioeconómicas básicas, viven la descomposición familiar y tienden a una desintegración social por su cercanía con la delincuencia y el mundo de las drogas y otras adicciones. Ellos representan un desafío de primer orden, donde la práctica efectiva de la misericordia cristiana reta a la Iglesia y a su capacidad de generar respuestas contundentes y un acompañamiento especializado (COMISIÓN NACIONAL DE PASTORAL JUVENIL, 2002, n. 151).

Ahora bien, los agentes pastorales insertos en el mundo popular han ido generando en diversas épocas respuestas de diverso orden y con variados resultados, casi nunca muy satisfactorios. Muchos de ellos han hecho presente su necesidad de contar con una propuesta consistente para estos jóvenes y con una capacitación para desarrollar.

El Instituto Superior de Pastoral de Juventud de entonces (que fue creado con la inspiración del carisma salesiano) en los últimos años de su existencia, respondiendo al llamado de varios agentes pastorales que vivían insertos en el mundo de mayor descuido socio pastoral, asumió este desafío y tomó la decisión de investigar el tema y diseñar una propuesta de acción pastoral específica (ISPAJ, 2004). Propuesta no socializada de la cual doy a conocer algunas de sus reflexiones a través de “Notas de Pastoral Juvenil”, que pone en discusión nuestra experiencia evangelizadora y pueda abrir nuevas búsquedas con aquellos agentes de Pastoral Juvenil que les interesa seriamente este sector social de jóvenes de mayor vulnerabilidad social y que aun parecen vivir como ovejas sin pastor.

Esa reflexión permitió comprender que la modernización del país había contribuido a perfilar un nuevo tipo de jóvenes que, no logrando acceder al mercado, desarrollan modalidades subculturales de actuar y vivir paralelas a lo institucional. Este tipo de jóvenes aumenta en los sectores populares urbanos más marginados que enfrentan el riesgo de pasar de lo “para-institucional” a lo “anti institucional”. En este amenazante proceso incide no sólo la precariedad de las instancias de socialización e inserción que se les ofrece, sino que se refuerza en la estigmatización del contexto que es doblemente rechazante, por su condición de jóvenes y por su situación de pobreza. Al enfrentar a los jóvenes de la subcultura para-institucional era claro que, por primera vez, se estaba ante un destinatario diferente.

Ya en el año 2000, se conoció la investigación “Atención parroquial de jóvenes en riesgo o socialmente dañados” del Centro Bellarmino (DREYES, 2000), cuyos resultados señalaban que la mayoría de los agentes pastorales no saben cómo acercarse a estos jóvenes, reconocen que los programas y métodos tradicionales no resultan y que estos jóvenes despiertan ambivalencias al interior de las comunidades cristianas. Estos antecedentes permitieron comprender autocríticamente la conciencia implícita con que se actúa en pastoral. En general se entiende que la acción pastoral consiste en que los agentes pastorales, que conocen a Jesús y su evangelio, lo anuncian a los jóvenes que no lo conocen, pero lo buscan, de algún modo, o se interesan y se acercan.

Pero, frente a un destinatario que probablemente no se interesa ni busca a Jesús, otro es el desafío ¿cómo comprender la evangelización en un contexto cultural diverso?

Para desarrollar una propuesta era necesario responderse algunas preguntas y que aun son vigentes:

- ¿cuáles son las condiciones que hacen posible un encuentro en la fe de dos subculturas distintas; la subcultura pastoral católica y la subcultura “para-institucional” de los jóvenes?
- ¿cómo pasar de una acción pastoral que proclama verdades a una que comparte sentidos?
- ¿cuáles son las características, los estilos, las riquezas y los límites, los riesgos y las oportunidades que ofrece la relación pedagógica en un contexto social pluricultural?

## **Hacia una comprensión de los jóvenes de cultura para-institucional**

Hay un segmento de jóvenes en condiciones de pobreza que no participan de las instituciones socializadoras que se han generado en el país tanto por parte del Estado como por parte de la sociedad civil. Estos jóvenes configuran dinámicas sociales “paralelas” y/o “compensatorias” a la ausencia y limitaciones de participación en las vías institucionales formales que ofrece la sociedad (familia, educación, trabajo), en teoría, a todos los jóvenes. A estas dinámicas sociales de los jóvenes denominaremos como “para institucionales”.

Lo hasta aquí señalado nos permite distinguir que la dinámica para institucional está em estrecha relación con las situaciones de pobreza y marginalidad social. Aún cuando el concepto de pobreza alude fundamentalmente a un carácter económico, no es posible desconocer su naturaleza sociocultural. Asimismo, la pobreza es parte de un sistema social, en que los que la viven, los que están preocupados de hacerla desaparecer, los que la temen y los que le son indiferentes, todos son responsables. Así, la superación de la pobreza es también un desafío de orden sociocultural en la medida que podemos identificar en ella formas reactivas y adaptativas orientadas a superar las amenazas derivadas de la no satisfacción plena de las necesidades fundamentales. Como ha señalado J. Bengoa (1995, s/p), la modernidad mantiene antiguas formas de pobreza, pobres por atraso, a quienes el “progreso” va dejando atrás; y/o genera nuevos pobres, “pobres por modernización, quienes son ‘producidos’ por el propio desarrollo”.

En la medida que existe crecimiento económico, acceso a nuevos bienes y servicios, modernización de las relaciones económicas y sociales, las carencias se vuelven complejas y la pobreza se hace más heterogénea. En el marco de esta heterogeneidad de comprensiones de la pobreza, los estudios de las últimas décadas, especialmente en Chile, acerca de la “juventude”, lo “juvenil” o los “jóvenes”, han ido configurando gradualmente un sujeto social específico: la juventud urbano-popular.

Es posible identificar marcadas diferencias de enfoques asociados a distintos períodos históricos desde la segunda mitad del siglo XX según cómo se ha dado respuesta a tres preguntas:

- a) ¿en qué consiste la superación de la pobreza?,
- b) ¿cómo son descritos los jóvenes urbano- populares?
- c) ¿para qué acciones son convocados los jóvenes?

### **Veamos cómo fue evolucionando la respuesta a estas preguntas:**

1. descritos como proletariado y portadores del cambio de estructuras en el período de las utopías revolucionarias hacia la vía chilena al socialismo a fines de los 60 e inicios de la década de los 70. En este contexto se entiende que superar la pobreza consiste en la sustitución del sistema económico capitalista y los jóvenes son convocados a la militancia en las organizaciones políticas vinculadas a la clase trabajadora y al mundo popular.

2. descritos como anómicos y excluidos sociales en el período de la modernización económica neoliberal impulsado por la dictadura militar a fines de los 70 e inicios de los 80. En este contexto se entiende que superar la pobreza es una cuestión básicamente de recursos primarios o económicos, distante a la justicia social, por tanto consiste en favorecer la libre competencia, dejando que el mercado determine los mecanismos de desarrollo. En este contexto los jóvenes son convocados a una participación controlada por el Estado y antagónicamente convocados a protagonizar la reacción anti-autoritaria a la dictadura militar.

3. descritos como población en riesgo y/o daño psicosocial en el período de la transición a la democracia de fines de los 80 e inicios de los 90. En este contexto se entiende que superar la pobreza consiste en agregar el principio de crecimiento con equidad a la administración neoliberal. Los jóvenes son convocados a la promoción social a través de las políticas sociales impulsadas desde el Estado y desde las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs).

4. descritos como expresión de formas para-institucionales de participación social en el período que va desde mediados de la década de los 90 a la actualidad, en que se vive incertidumbre sociocultural y política, tematizando las nuevas formas de constitución de la ciudadanía. Se reconoce la heterogeneidad del concepto de pobreza y de los pobres como componente individual relevante en la reproducción, construcción y cambio de las dinámicas socioculturales que sostienen esta situación. Los jóvenes son convocados a nuevas formas de ciudadanía, que considere la diversidad y la tolerancia como principios de la convivencia social.

Profundizando en esta última perspectiva de la cultura para-institucional, algunos estudios señalan que la identidad social de los jóvenes urbano- populares se juega en espacios diferentes y marginales a los espacios y formas socioinstitucionales culturalmente hegemónicas de integración social. En las narraciones juveniles aparecen modos de “estar en el mundo” que traducen la necesidad de la aventura, el placer de los encuentros efímeros, la sed de lejanías, junto a una búsqueda de fusión comunitaria, casi tribal (MAFFESOLI, 2000).

Las investigaciones daban cuenta de la emergencia de modos de asociatividad juvenil (“barras”, estilos musicales, punk, artistas callejeros, etc.) que construyen y expresan un discurso identitario caracterizado por aspectos como: auto-gestión y autonomía frente al sistema; segregarse en sectores poblacionales como “su espacio” y a la noche como “su tempo”; con clara definición territorial y fuerte tendencia a la rivalidad; grupos integrados por distintas edades; liderazgo poco definido; tolerantes al consumo y consumidores de droga entre los participantes; alejados del sistema escolar y de la casa familiar, con experiencias esporádicas de trabajo formal y algunas de modalidades informales de obtener recursos económicos: “macheteo”, venta callejera, malabarismo en las esquinas, pequeños hurtos<sup>6</sup>...

Sin embargo, la integración al modelo de desarrollo social y neoliberal con aspiraciones de equidad y participación sigue siendo válido como forma de vida para un importante sector de la sociedad chilena. Las investigaciones realizadas por Javier Martínez, de SUR Profesionales (1996), acerca de la “dignidad de los pobres” muestran que este enorme conjunto de personas no quiere ser pobre, no quiere identificarse con la pobreza. Quieren y buscan distinguirse de los pobres permanentes; quieren que sus poblaciones sean bien consideradas, seguras, quieren el progreso, quieren

vivir bien; están dispuestos a realizar todos los esfuerzos, ahorros incluso, para ello. Es un sector de pobreza que busca la integración al sistema, que confía en las posibilidades de movilidad.

Estas aspiraciones también están presentes en los jóvenes que por opción o por condición situacional están marginados de las vías de acceso del desarrollo. Así lo constatan los estudios que señalan que las aspiraciones de los jóvenes “para institucionales” son obtener para sí un trabajo estable, una pareja, hijos, ser creíbles y tener oportunidades (RACZYNSKI, 2002; MARTÍNEZ, 2002). Sin embargo, también describen los altos niveles de desesperanza con que miran al futuro. Una desesperanza que se juega contra-dictoriamente por defender los espacios de maniobrabilidad que les permiten sentir que aún son libres y que “el sistema no los ha comido”.

No se trata de desconocer en ellos sus condiciones evidentes de necesidades socioeconómicas insatisfechas, que poseen una dinámica sub-cultural propia, o que tienen comportamientos individuales de rebeldía y de claro daño psicosocial. Estos son elementos que enriquecen la descripción y comprensión de estos jóvenes, pero en ningún caso nos permiten dar por conocidas sus intenciones y elaboraciones personales de sí mismos, de la vida y su sentido. Se trata entonces de indagar con ellos en la dimensión psicoespiritual que todos los seres humanos poseemos y a través de la cual es posible también reconocernos como iguales y construir comunidad en la heterogeneidad.

## **Necesidad de generar la perspectiva**

### **a. Más allá de la pobreza: conociendo al “otro”**

La descripción especializada de la juventud urbana popular para institucional ofrece importantes datos que permiten comprender y explicar diversos aspectos de su dinámica cultural. Más allá o más acá de las carencias de los jóvenes, ellos configuran una red de significados autónoma y diferente de lo que sucede con los jóvenes que comúnmente participan integrados a la hegemonía cultural e institucional de la sociedad urbana chilena.

Es verdad, son pobres, posiblemente dañados psicosocialmente, y también es evidente que son rebeldes, y su rebeldía es realista, en el sentido de que no aceptan pasivamente su marginalidad; y es un realismo rebelde



que ha perdido la confianza en la calidad humana de los encuentros sociales. Pero también sus palabras expresan experiencias vitales y humanizantes. Y es a través de este código común que es el lenguaje, se hace posible conocer con más profundidad que significa para ellos su pobreza y cuáles son los elementos que sustentan o afectan su autoconfianza, la confianza en los otros, y en los principios por los cuales se rebelan.

b. Más allá de la autonomía: el desafío de la intervención que se sustenta en la co-responsabilidad social.

Los diversos rostros que componen el fenómeno juvenil popular ha exigido a los estudiosos y educadores de jóvenes a diseñar creativamente propuestas de intervención educativa cada vez menos verticales y más participativas. Esta consideración de los significados que configuran las diversas culturas juveniles ha favorecido, en muchas experiencias, la movilización social autónoma de los jóvenes destinatarios.

Sin embargo, optar por procesos de intervención inspirados en perspectiva de movilización de competencias sociales implica otorgar cuotas de poder a los jóvenes destinatarios para la toma de decisiones sobre el proceso de intervención. Implica para los educadores o agentes “interventores”, reconocer que la autonomía que conlleva a la autogestión sólo es posible en relaciones sociales de carácter horizontal y la confianza en que la diversidad cultural no significa desintegración social sino co-responsabilidad y enriquecimiento recíproco.

El desafío de traducir la perspectiva de la movilización de competencias sociales en acciones socioeducativas no radica solamente en estrategias instrumentales de presencia e investigación-acción; sino básicamente aceptar y relacionarse con los jóvenes para institucionales como realmente un “otro” donde su condición étnica, condición socioeconómica y ubicación sociodemográfica son datos que los describen pero que no agotan su identidad. Algo, al respecto, decíamos en la anterior Notas de Pastoral Juvenil acerca de los cambios de paradigmas.

Aceptar y respetar la autonomía de los jóvenes conlleva el otro desafío de “re-aprender” el rol del interventor socioeducativo o agente pastoral; pues se trata de consolidar una identidad que no necesita estigmatizar al “otro” para hallar su propio sentido y espacio social. En efecto, el encuentro con el “otro” en esta perspectiva no deja de ser un terreno

complejo, ambiguo y, por tanto, peligroso para la identidad y rol educativo que comúnmente se construye tradicionalmente a través de claras fronteras físicas y psicológicas.

La tendencia natural de los diversos esfuerzos de intervención social al mundo juvenil para institucional ha radicado en atender sus necesidades socioeconómicas -y paradójicamente afirmar sus estigmas- e insertarlos en los procesos de participación social que se les ofrece, dejando de lado la autonomía de gestión de sí y la corresponsabilidad en este proceso.

Lo anterior es un riesgo constante de los procesos de intervención socioeducativa. Se trata entonces de desarrollar procesos cuyas acciones socioeducativas sean coherentes con los principios de: la igualdad de todos los mundos de conciencia; que nadie conoce su mundo mejor que uno mismo; y que nadie está en condiciones de izar a otra persona, porque ello equivaldría a decir que alguien ajeno a un mundo determinado, tienen un conocimiento superior al de quien se haya dentro del él.

Finalmente, aunque es legítimo tratar de convencer a otros acerca de que nuestros puntos de vista o de que nuestro modo de hacer tiene más sentido que los suyos, es importante tener presente que la co-responsabilidad con el “outro” constituye, básicamente, transacciones entre iguales.

### c. De destinatario a interlocutor

El pluralismo cultural es un dato sobre el cual se planifican los procesos socioeducativos, con cierta dosis de “negociación cognitiva”, que cómo consecuencia, no siempre encaja en los procesos y productos que buscan las instituciones socioeducativas. Se ha acumulado suficiente reflexión e investigación social que nos permite sustentar un marco conceptual para comprender y asumir el desafío de construir una nueva relación con los jóvenes de contexto para institucional: de destinatarios de las acciones de intervención a interlocutores.

Inherente a este desafío es la tarea para los agentes socioeducativos el comprenderse como una expresión cultural y no como la única expresión. Se trata de llegar a establecer las condiciones que hacen posible un encuentro de dos culturas y construyan relaciones de corresponsabilidad social. Es el principio de co-responsabilidad que nace del diálogo entre personas autónomas el que hace posible la relación con los jóvenes para institucionales en términos de interlocutores. Es importante, sin embargo,

elaborar criterios que permitan superar los riesgos de fundamentalismo o relativismo y favorecer el diálogo tolerante y empático que movilice las competencias sociales.

En un nivel más pragmático y consecuente con esta reflexión se requiere desarrollar procesos de intervención socioeducativa capaces de superar la perspectiva monocultural de las acciones de integración social. Reconociendo el contexto de pluralismo cultural en que vivimos se hace necesario girar la acción socioeducativa hacia una perspectiva dialogal, reconociendo a los jóvenes para institucionales como participantes de una red de significados distintos a la nuestra e igualmente válida.

## **El camino que lleva de convertir al Evangelio a compartir el Evangelio**

La tarea evangelizadora siempre tiene la doble perspectiva de llegar al mismo tiempo al corazón de un individuo y a la colectividad de la que ese individuo forma parte, porque el evangelio siempre es una experiencia a integrar a la personalidad y a la cultura. En este contexto surge la pregunta: ¿en qué consiste el mensaje del evangelio, liberado de la cultura que le sirve de vehículo? La forma de responder a esta pregunta de orden teológico-pastoral tiene consecuencias en la forma de organizar los procesos pastorales. Aquí, podemos encontrar dos posturas:

En una primera perspectiva hay quienes consideran que lo que se trata es de transformar la vida de los “no creyentes” a las verdades de la Fe, lo que significa intervenir de un modo vertical sus dinámicas culturales y cambiarlas por la dinámica cultural que dice poseer estas verdades últimas de la Fe. Es una perspectiva que se podría calificar de “monocultural” dado que supone que hay una sola cultura poseedora del don de la Fe universal y que es la que finalmente tiene que expandirse a todas las demás realidades humanas.

La segunda perspectiva plantea que la forma de entender la relación entre evangelización y cultura se traduce en procesos que asumen la universalidad del mensaje de Jesús que atraviesa todos los niveles de la experiencia, de las edades del hombre y la cultura pero a la vez reconoce que los propios significados culturales son fortaleza y límite para comprender a plenitud lo que el Señor nos entrega permanentemente.

En esta segunda perspectiva, que se denomina transcultural, el encuentro horizontal con otras realidades culturales es la que permite, como síntesis histórica, una mayor comprensión de la persona de Jesús y su mensaje precisamente porque se amplía el encuentro fraterno y se está dispuesto a ver en toda realidad, la presencia generosa del Reino que ha sido regalada a todos los hombres. Puede uno preguntarse ¿si no va por ahí el encuentro interreligioso reciente que el Papa Francisco realizó en Asís, con diversas religiones del mundo? (Septiembre 2016).

En una perspectiva transcultural, la pastoral juvenil no se estaría acercando a todos los jóvenes que están fuera de la Iglesia con la intención de buscar discípulos; de lo que se trata es de acercarse a ellos, a todos, con la inquietud de quienes quieren descubrir juntos y compartir los frutos del Reino que está presente en todos los jóvenes y en toda realidad.

“La verdadera encarnación de la fe, ... supone no sólo el proceso de dar, sino también el de recibir”. Esta afirmación señalaron los obispos reunidos en la IV Asamblea Sinodal. Lo cual quiere decir que el mejor modo de comprender, lo que es anunciar no es entenderlo como una comunicación unidireccional sino como compartir una experiencia hondamente renovadora, en cuya verbalización, connotación e interpretación participan todos los involucrados. Esto tiene algunas consecuencias, por ejemplo: Una evangelización que supera el “atrincheramiento” y la “negociación” para abrirse a la comunión.

Veamos cómo es eso. En la experiencia eclesial, frente al pluralismo cultural se ha reaccionado de diverso modo. En el pasado y algunos también hoy, reaccionan con un “atrincheramiento cognitivo” que los lleva a fortalecer rígidamente el propio modo de creer, pensar y vivir como una defensa ante la amenaza y la inseguridad de un mundo plural. Ya lo decíamos en Notas de Pastoral Juvenil anterior.

Esta reacción favorece como consecuencia una formación estilo “cruzada”, que pone el acento en las verdades sin discusión, en posturas ingenuas y acriticas y en una sobre identificación con la autoridad y la posición oficial de la Iglesia. Otros, sobre todo hoy, reaccionan ante el pluralismo cultural con “negociación cognitiva”, que los lleva a tener mucha apertura a los cambios culturales, a otras culturas, a otros modos de valorar, comprender, actuar, etc. y como consecuencia, con un distanciamiento reactivo hacia la autoridad y los planteamientos oficiales de la Iglesia. No pocas veces esta reacción favorece una formación empobrecida, insípida y relativista.

El tercer desafío consiste en elaborar una síntesis que permita superar los riesgos de fundamentalismo o relativismo, favoreciendo un diálogo tolerante y leal que abra camino a una experiencia de comunión trascendente.

Como se puede intuir, hay traducciones prácticas importantes, derivadas de este modo de enfocar la evangelización: lo central es pasar desde un evangelio que se anuncia como una verdad que separa a un evangelio que se testimonia como un significado que se comparte. Ello implica, entre otras consecuencias, transitar desde poseer la verdad a poseer preguntas que invocan la verdad; desde entender la acción pastoral para este tipo de interlocutores, como un proceso que se diseña, estableciendo objetivos e itinerarios a vivir, a entenderla como un descubrir llamados y un dejarse sorprender por sentidos inesperados.

Ciertamente el acceso al mundo de los pobres para institucionales, es complejo y pleno de desafíos de autocrítica sobre el modo de evangelizar. Finalizamos nuevamente con la afirmación dada por el magisterio salesiano: “Las nuevas dinámicas sociales y culturales afectan la vida de los jóvenes y ponen en discusión nuestra capacidad de intervención educativa y evangelizadora, sobre todo entre los más pobres y en las clases populares” (DICASTERIO PARA LA PASTORAL JUVENIL, 2011). Y más aun de “repensar nuestra pastoral juvenil”. Importa abrirse a Nuevas experiencias con nuevas miradas.

Recibido em: 14/04/2018

Aprovado para publicação em: 10/06/2018

## Notas

1 Originalmente publicado em Notas de Pastoral Juvenil, ed. 15, 2016. A publicação é inédita no Brasil. Disponível em: <<http://boosco.org/www/download/jovenes-en-riesgo-social-desafio-carismatico/>>.

2 Especialista em Pastoral Juvenil. Membro da Equipe Inspetorial de Pastoral Juvenil Salesiana dos Salesianos do Chile. Contato: @SalesianosCL

3 CG21, n. 158; CG22, n. 6, 72; CG23, nn. 203-214

4 CRPJ. Pág.233 ss.

5 Y particularmente el ISPAJ, en los 36 años de vida que permaneció en el servicio a los jóvenes.

6 Estudios INJUV (1998) (El término “macheteo” es un chilenuismo propio de la cultura juvenil, especialmente de sectores urbano-populares, y refiere a la actividad de pedir dinero en la calle a los transeúntes que se encuentran en su camino, metacomunicando una ambigua mezcla de solicitud y presión).

## Referências

BENGOA, José. La pobreza de los modernos. **Sur Temas Sociales**, n. 3, Santiago, mar. 1995.

COMISIÓN NACIONAL DE PASTORAL JUVENIL. **Por las huellas de Jesús**. Orientaciones para una Pastoral Juvenil Orgánica. Santiago, dez. 2002.

DICASTERIO PARA LA PASTORAL JUVENIL. **Repensar la pastoral juvenil salesiana**. Instrumento para la reflexión en las comunidades y en las inspectorías. Roma: Tipografía Istituto Salesiano Pio XI, 2011.

DICASTERIO PARA LA PASTORAL JUVENIL SALESIANA. **La Pastoral Juvenil Salesiana: Cuadro de referencia**. Roma: Editorial SDB, 2014.

DREYES, Carmen Silva. **Atención parroquial de jóvenes en riesgo o socialmente dañados**. Aportes para la nación. Santiago: CISOC-Bellarmino, 2000.

ISPAJ. **El Apellido de toda familia**. Orientaciones para una pastoral Juvenil Transcultural. Santiago, Chile: ISPAJ, 2004.

MAFFESOLI, Michel. Nomadismo Juvenil. **Nómadas**, n. 13, p. 151-159, oct. 2000.

MARTÍNEZ, Javier; PALACIOS, Margarita. **Informe sobre la decencia**. La diferenciación estamental de la pobreza y los subsidios públicos. Santiago: Ediciones SUR, 1996. (Colección Estudios Urbanos).

MARTÍNEZ, Patricia. **Perspectiva temporal futura en adolescentes de Lima-Peru**. Monografía de investigación no publicada. Universidad Autónoma de Barcelona, España, 2002

RACZYNSKI, Dagmar. **Procesos de deserción en la enseñanza media**. Factores expulsores y protectores. Santiago: Instituto Nacional de la Juventud, 2002.

VIGANÓ, Egidio. **La Eclesiología del Vaticano II**. Santiago: Ediciones Paulinas, 1966.



Seção Relato de Experiência





# Recreio em Movimento no PIBID: atividades e brincadeiras no desenvolvimento físico, cognitivo e social

---

JEAN CARLOS PARMIGIANI DE MARCO<sup>1</sup>

MATEUS AUGUSTO BIM<sup>2</sup>

DEONILDE BALDUÍNO<sup>3</sup>

---

## Resumo

O projeto intitulado “Recreio em Movimento” consiste em atividades orientadas durante o intervalo escolar para que os alunos possam aproveitar esse tempo de descontração de forma lúdica e proveitosa. O objetivo do Recreio em Movimento é reduzir e evitar possíveis acidentes decorrentes de correrias e atos de violência, bem como proporcionar aos escolares atividades que lhes permitam um bom desenvolvimento motor e cognitivo dentro de um ambiente agradável de socialização e de interação. O projeto iniciou no ano de 2011 e vem passando por modificações, principalmente após a inclusão do PIBID na escola em 2014, em que os bolsistas assumiram a realização das atividades propostas, contribuindo para a inclusão de novos jogos e brincadeiras para ampliar as vivências motoras e cognitivas dos escolares. Graças a isso, a escola possui uma maior disponibilidade de professores e bolsistas para o monitoramento desse momento. Durante o recreio, são realizados jogos e brincadeiras lúdicas, tais como quadra monitorada para prática esportiva, four square, chute ao pneu, amarelinhas, músicas, jogos gigantes e frescobol com materiais recicláveis. Para que os escolares possam participar das atividades, são orientados a formar colunas ou times e aguardarem por sua vez. Com a implementação do recreio em movimento na escola, percebeu-se uma redução de correrias, agressões físicas e verbais, desenvolvendo um ambiente de socialização e respeito mútuo entre os escolares. Dessa forma, pode-se constatar que, após a aplicação das atividades orientadas no recreio, os escolares estão aproveitando seu tempo de descanso de uma forma lúdica, saudável e produtiva, colaborando para a melhora da sua saúde física e psicológica. Leva-se

em conta que, após a inserção do PIBID na escola, foi possível ampliar o acervo de atividades realizadas durante o recreio, possibilitando, dessa forma, que uma maior quantidade de escolares participe dos jogos e das brincadeiras

Palavras-chave: Recreio. Jogos. Estudantes.

## **School Interval in Motion in the PIBID: activities and games in physical, cognitive and social development**

### **Abstract**

Abstract: The project entitled “Playground in Motion” consists of activities during the school period, so that the students can enjoy this time of relaxation in a playful and useful way. The objective of the Playground in Motion is to reduce and avoid possible accidents resulting from raids and acts of violence, as well as providing students with activities that allow them a good motor and cognitive development within a pleasant environment of socialization and interaction. The project started in 2011 and has been undergoing modifications, especially after the inclusion of the Pibid in school in 2014, where the scholarship holders took over the proposed activities, contributing to the inclusion of new games and jokes to extend the motor and cognitive experiences of students. Thanks to that, the school has a greater availability of teachers and scholarship holders to monitor this moment. During the break, recreational games are played, such as supervised court for sports practice, four square, kick the tire, hopscotch, music, giant games and “frescobol” (Brazilian paddleball game) with recyclable materials. In order to take part in the activities, the students are directed to form lines or teams, waiting for their turn. With the implementation of the Playground in Motion in the school it was noticed a reduction of raids, physical and verbal aggression, developing an environment of socialization and mutual respect among students. In this way it can be verified that, after the application of the oriented activities during the recreation time, students are taking advantage of the break, in a playful, healthy and productive way. This collaborates to improve their physical and psychological health. Taking into account that after the insertion of the Pibid in the school it was possible to expand the collection of activities during recreation, allowing a greater number of students to participate in the games.

Keywords: Break. Games. Students.

## **Intervalo Escolar en Movimiento en el PIBID: Actividades y brincaderas en el desarrollo físico y cognitivo**

### **Resumen**

El proyecto titulado “Recreo en Movimiento” consiste en actividades orientadas durante el intervalo escolar, para que los alumnos puedan aprovechar este

tiempo de relajación de forma lúdica y provechosa. El objetivo del Recreo en Movimiento es reducir y evitar posibles accidentes derivados de las corridas y actos de violencia, así como proporcionar a los escolares actividades que les permitan un buen desarrollo motor y cognitivo dentro de un ambiente agradable de socialización e interacción. El proyecto comenzó en el año 2011 y viene pasando por modificaciones, principalmente tras la inclusión del Pibid en la escuela en 2014, donde los becarios asumieron la realización de las actividades propuestas, contribuyendo a la inclusión de nuevos juegos y chistes para ampliar las vivencias motoras y cognitivas de los escolares. Gracias a ello, la escuela tiene una mayor disponibilidad de profesores y becarios para el monitoreo de este momento. Durante el recreo se realizan juegos y chistes lúdicos, tales como cuadra monitoreada para práctica deportiva, Four Square, patada al neumático, amarelinhas, música, juegos gigantes y frescobol con materiales reciclables. Para que los escolares puedan participar en las actividades, se orientan a formar columnas o equipos y esperar a su vez. Con la implementación del recreo en movimiento en la escuela se percibió una reducción de corridas, agresiones físicas y verbales, desarrollando un ambiente de socialización y respeto mutuo entre los alumnos. De esta forma se puede constatar que después de la aplicación de las actividades orientadas en el recreo los escolares están aprovechando su tiempo de descanso de una forma lúdica, saludable y productiva, colaborando para la mejora de su salud física y psicológica. Teniendo en cuenta que tras la inserción del Pibid en la escuela fue posible ampliar el acervo de actividades realizadas durante el recreo, de esta forma, que permite que una mayor cantidad de escolares participen de los juegos y chistes.

Palabras clave: Recreo. Juegos. Estudiantes.

## Introdução

O recreio escolar é o momento mais esperado pelos alunos. Nesse intervalo de tempo, eles têm a oportunidade de liberar as energias que ficaram acumuladas durante as atividades realizadas em sala de aula (SANTOS, 1999 *apud* SOECKI; ANTONELLI; ROTHERMEL, 2013).

Souza *et al.* (2015) entendem o recreio como um espaço escolar, no qual as crianças possuirão oportunidades de novas aprendizagens, devendo usá-lo para brincadeiras, interagindo entre si, socializando-se, aprendendo a ser solidárias e a exercer a sua autonomia.

Sendo o recreio a ocasião em que os alunos mais interagem, muitas vezes esse espaço se torna um ambiente de correria e até mesmo de vio-

lência. Tais fatores podem ocorrer pelo fato de a escola não possuir uma organização para atividades e brincadeiras a serem desenvolvidas nesse período (BARBOSA; SILVA, 2013).

O recreio consiste em um momento em que o aluno espera ansiosamente para brincar e se divertir com brinquedos e brincadeiras, ou seja, no seu próprio mundo de fantasia. Alguns escolares usam da oportunidade para aproveitar espaços físicos que a escola oferece e muitas vezes não são utilizados. No entanto, deve-se estar atento às atividades realizadas durante o recreio para que os escolares possam realmente ter momentos de lazer e de recreação (SOECKI; ANTONELLI; ROTHERMEL, 2013).

Em estudos realizados pela National Association for The Education of Young Children (1997 *apud* LOPES, 2006), os benefícios do recreio escolar podem assumir vários domínios, como: desenvolvimento social, que se dá pela da interação com os seus pares, impossível na sala de aula, adquirindo competências sociais, cooperação, compartilhamento, comunicação e resolução de conflitos; desenvolvimento emocional, por meio da redução da ansiedade, da gestão do estresse e do desenvolvimento do autocontrole, da vivência de sentimentos e comportamentos de perseverança, responsabilidade e autoaceitação; desenvolvimento físico, por intermédio da libertação de energia acumulada, da dispersão do aborrecimento (pelo movimento), das atividades físicas em grupo e da prática de habilidades motoras, permitindo um aumento da atenção e concentração e, conseqüentemente, uma melhor aprendizagem; desenvolvimento cognitivo, por meio da manipulação e dos comportamentos exploratórios ocorridos durante o jogo, pois as crianças desenvolvem construtos intelectuais que utilizarão em outros contextos.

Dessa forma, o recreio como espaço e tempo livre do escolar possibilita uma livre escolha sobre o que fazer e como fazer. Entretanto, a prática vem demonstrando a necessidade de um planejamento desse tempo livre, pois essa liberdade de escolha nem sempre tem sido bem utilizada pelos alunos

Para Moyles (2002), o brincar, por sua vez, em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem para as crianças, mas também permite que adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades.

No recreio dirigido escolar, as atividades apresentadas são organizadas de forma que os funcionários da escola estarão presentes e auxi-

liando as crianças nas brincadeiras (SANTOS, 1999 *apud* SOECKI; ANTONELLI; ROTHERMEL, 2013). Para Moura *et al.* (2015), o principal objetivo do recreio dirigido é o de amenizar incidentes causados no intervalo escolar, como brigas e algazarras. E, por diminuir os incidentes, o recreio dirigido faz com que os alunos adquiram uma melhor socialização entre si entre diferentes faixas etárias.

O recreio dirigido busca proporcionar às crianças várias oportunidades além de diversão, como adquirir conhecimento, vivências em grupos maiores, respeito aos colegas, interesse pela escola e habilidades fora da classe, diminuindo, assim, a violência (BARBOSA; SILVA, 2013). É também a ocasião em que os alunos de salas diferentes poderão socializar uns com os outros durante as atividades propostas e, dessa forma, estar constantemente possuindo momentos de aprendizagens com seus colegas (SOECKI; ANTONELLI; ROTHERMEL, 2013).

Lopes (2006) também destaca que o recreio escolar é constituído de momentos e oportunidades de estimular e desenvolver estilos de vida fisicamente ativos.

Levando em consideração todos os benefícios dessa metodologia para o recreio, a Escola de Educação Básica Joaquim Nabuco, localizada no município de Xanxerê/SC, que atende, aproximadamente, 690 alunos das séries iniciais e séries finais do Ensino Fundamental, elaborou o projeto Recreio em Movimento no ano de 2011, com o intuito de reduzir possíveis acidentes, além de proporcionar aos alunos atividades que permitam um desenvolvimento motor e cognitivo em um ambiente de socialização/ interação. Após a implementação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na escola no ano de 2014, os bolsistas tornaram-se os responsáveis pela organização e continuação desse projeto, apresentando novas ideias e propostas para melhorar e diversificar as atividades e, desse modo, manter sempre o aluno interessado. Assim sendo, este estudo teve como objetivo relatar as vivências pibidianas na aplicação e diversificação de atividades do projeto “Recreio e Movimento”.

## **Materiais e métodos**

Este estudo consiste em um relato de experiências de acadêmicos participantes do PIBID do curso de Educação Física da UNOESC Xanxerê, os quais, a partir de suas vivências no programa, tiveram a oportuni-

dade de dar continuidade e aprimorar o projeto “Recreio em Movimento” existente na escola, que visa proporcionar atividades lúdicas para os escolares e, com isso, tornar o recreio um momento de aquisição de experiências e conhecimentos. A partir disso, auxilia na diminuição de correrias e atos de violência, já que bolsistas e professores acreditam que esse período deva ser aproveitado pelos alunos da forma mais harmônica possível para seu desenvolvimento de forma integral.

Levando-se em consideração a grande estrutura física da escola, é possível realizar diversas atividades na quadra esportiva, na área coberta, no terreno com cobertura de grama e com arborização que proporcionam espaços de sombra, propícios para diferentes brincadeiras.

Durante o período de intervalo do recreio, são realizadas de atividades cognitivas a brincadeiras recreativas, físicas e culturais, tais como: quadra monitorada para prática esportiva, chute ao pneu, amarelinhas, cama de gato, four square, jogo da velha 3D, frescobol, músicas e jogos gigantes com material reciclável (xadrez, dominó, jogo da velha e pega-vareta).

Para que possam participar das atividades desejadas, os escolares devem formar colunas ou times e aguardarem a sua vez. O Recreio em Movimento, sendo um recreio diferenciado do tradicional, passa a ser realizado com a supervisão dos bolsistas do PIBID, os quais não irão interferir totalmente nas atividades que os escolares realizam nem retirar a liberdade de escolha das crianças, mas sim estando ali para orientar e auxiliar os escolares em suas brincadeiras e atividades, possibilitando, assim, também a criação e a imaginação.

## Resultados

A proposta do Recreio em Movimento desenvolvido na escola teve seu início com poucas atividades, como o espirobol, tênis de mesa, pular corda e futsal supervisionado, mas com uma grande adesão por parte dos alunos, principalmente nas duas primeiras citadas.

Após a implementação do PIBID na escola, os bolsistas assumiram a responsabilidade de realizar a monitoria das atividades durante o recreio. Quando da realização dos seminários de socializações com outros *campi* da UNOESC, nos quais foram proporcionadas trocas de experiências, a escola adotou a utilização dos jogos gigantes para propor atividades diversificadas, como o xadrez e as damas gigantes.

Por meio da observação dos professores e bolsistas, foi possível constatar o interesse de uma parcela dos escolares pelas atividades propostas. Entretanto, era possível observar a falta de interesse com o passar do ano letivo. Assim, decidiu-se ampliar o acervo de jogos gigantes, criando o pega-vareta, dominó, tangram e jogo da velha.

Essas atividades propostas despertavam o interesse de diversos alunos dos anos iniciais e poucos dos alunos dos anos finais. Com essa observação, foi implementado o chute a gol, cama de gato e músicas durante o recreio, o que fez com que os escolares de mais idade demonstrassem interesse e aderissem à prática das atividades.

## Discussão

Os projetos de recreio dirigido, geralmente, encontram dificuldades em seu início, como apresentado em estudo Souza *et al.* (2015), também realizado por bolsistas do PIBID, que afirmam que suas atividades se desenvolveram em um ritmo no começo, pois possuíam poucos materiais à disposição e, dessa forma, acabavam utilizando os já existentes na escola. Entretanto, apesar das dificuldades encontradas para a implementação, diversos estudos apontam os pontos positivos de atividades orientadas durante o recreio nas escolas.

Como é possível constatar em estudo de Pereira *et al.* (2016), o recreio dirigido estimulou as crianças a se socializarem melhor com outros colegas, a brincar de forma mais criativa, diminuindo os conflitos e aumentando a criatividade e o respeito com outras crianças e pelas regras das brincadeiras propostas.

Já em estudo de Simoni *et al.* (2016), também desenvolvido por bolsistas do PIBID, os autores relataram que, após a implementação do recreio dirigido, a gestora educacional e os professores notaram as diferenças comportamentais das crianças, destacando que o recreio se tornou mais calmo, ocorrendo uma diminuição das brincadeiras violentas.

Além dos aspectos comportamentais, é necessário levar em consideração o desenvolvimento físico dessas crianças e desses adolescentes, pois, na atualidade, com o desenvolvimento tecnológico e a urbanização, houve uma grande mudança no estilo de vida da população em geral, com uma alimentação desregrada e baixos níveis de atividade física. Dessa forma, Florido e Ribeiro (2009) destacam que é de extrema importância o desen-

volvimento de estratégias de intervenção para maximizar as atividades físicas da população. E um das principais benesses que um estilo de vida ativo pode proporcionar é a melhora da aptidão física relacionada à saúde, o que resulta em benefícios para a aptidão cardiorrespiratória, força muscular, flexibilidade e composição corporal, que contribuem para a realização das atividades de vida diária.

De acordo com Boelhouwer e Borges (2002), a atividade física deveria ser indispensável para todo os indivíduos, principalmente as crianças, pois é durante essa fase da vida que a atividade física poderia atuar contra o surgimento de doenças, podendo ser estimulante de uma prática regular para o resto da vida.

Considera-se que as crianças passam grande parte do seu tempo brincando, sendo esse brincar o modo primário pelo qual aprendem sobre seus corpos e potencialidades de movimento. Além disso, é um grande facilitador do crescimento cognitivo e afetivo, representando, assim, um importante recurso para o desenvolvimento das habilidades amplas e finas (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

Ao investigar as necessidades mais básicas da personalidade, da mente e do corpo humano, torna-se evidente que o lúdico faz parte das atividades essenciais da natureza humana, podendo ser caracterizado como uma ação espontânea, funcional e satisfatória. Porém, são poucos os pais e professores conscientes da importância do brincar para o desenvolvimento físico e psíquico saudável das crianças (DE MORAIS; MORAES, 2017).

De acordo com Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), a aquisição das habilidades motoras é grandemente influenciada por fatores externos às crianças e aos adolescentes. Eles necessitam de experiências práticas, estímulos, orientações e de um ambiente seguro, para que, dessa forma, possam vencer cada estágio da fase de movimentos fundamentais. Os autores também destacam que a maturação e a aprendizagem desempenham papéis importantes na aquisição das habilidades de movimento.

Para Campos *et al.* (2017), a brincadeira é uma atividade social e cultural que pressupõe um aprendizado. Mas, para que esse aprendizado ocorra, a criança precisa experimentar alguma coisa para que tenha a habilidade de pensar sobre ela. A vantagem das aprendizagens alcançadas por meio do brincar está no fato de que os enganos cometidos não são considerados erros, mas tentativas de acerto.

De Moraes e Moraes (2017, p. 114) complementam que:



Por meio da atividade lúdica e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, também, vai se socializando.

Otimizar os espaços com atividades criativas e atrativas pode ser um mote para que as pessoas, de forma em geral, usem deles de maneira dinâmica, saindo muitas vezes de um ostracismo para práticas saudáveis de atividades físicas e alargando as relações sociais.

Portanto, pode-se utilizar o recreio dirigido como uma estratégia para o incentivo a um estilo de vida ativo, pois consiste em oportunidades de práticas em um ambiente não competitivo, e sim mais voltado ao lúdico, o que pode ser mais atrativo e com isso motivar esses escolares a continuar praticando atividades físicas em período extraclasse.

## Considerações finais

Com a inserção de jogos/esportes alternativos, os alunos demonstraram maior interesse, aumentando, em grande escala, a participação, já que, durante o recreio escolar, as crianças são incentivadas a brincar coletivamente sem ter uma visão competitiva, para que não ocorram desinteresse pelas práticas devido às suas dificuldades, e, com isso, um maior número de escolares poderá ampliar suas vivências físico-esportivas.

O recreio dirigido é uma ação adotada por várias escolas brasileiras, e os resultados percebidos são positivos, permitindo que as diferenças notadas após a implementação do projeto geralmente são sempre visuais. A partir disso, sugere-se que sejam feitos mais estudos avaliando a melhora no comportamento dos alunos e no desenvolvimento motor, por meio de questionários e baterias de testes motores, para que seja possível fazer uma análise mais fidedigna com esses dados.

Outro fator percebido foi que diversas escolas que adotaram o recreio dirigido também possuem o Projeto PIBID, com os bolsistas geralmente possuindo um papel importante na execução das atividades. A partir disso, é possível observar as contribuições que os pibidianos podem oferecer no ambiente escolar, bem como a importância da continuidade e ampliação do projeto para poder beneficiar mais escolas, pois, dessa forma, os bolsistas podem unir a prática e à teoria para construir saberes e aprimorar sua formação acadêmica.

## Notas

1 Licenciado em Educação Física. Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos da Saúde, Ambiente, Esporte e Sociedade da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), *campus* de Xanxerê. E-mail: jeancp\_@hotmail.com

2 Bacharel em Educação Física. Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos da Saúde, Ambiente, Esporte e Sociedade da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), *campus* de Xanxerê. E-mail: mateus.bim@unoesc.edu.br

3 Mestre em Educação Física. Coordenadora e professora do curso de Educação Física da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), *campus* de Xanxerê. Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos da Saúde, Ambiente, Esporte e Sociedade da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), *campus* de Xanxerê. E-mail: deonilde.balduino@unoesc.edu.br

## Referências

BARBOSA, Dayane; SILVA, Flávia. Avaliação do projeto recreio dirigido por alunos do ensino fundamental. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, 3., 2013, Iporá. **Anais...** Iporá: UEG, 2013. p. 73-80.

BOELHOUWER, Cristiane; BORGES, Gustavo. Aptidão física relacionada à saúde de escolares de 11 a 14 anos de Marechal Candido Rondon-PR. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 4, n. 7, p. 19-30, 2002.

CAMPOS, Sara et al. O brincar para o desenvolvimento do esquema corporal, orientação espacial e temporal: análise de uma intervenção. **CADERNOS BRASILEIROS DE TERAPIA OCUPACIONAL**, v. 25, n. 2, p. 275-285, 2017.

DE MORAIS, Monique; MORAES, João Carlos. Concepções de docentes de educação física sobre a contribuição dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento de crianças na Educação Infantil. **Revista FACISA ON-LINE**, Barra das Garças, v. 6, n. 1, p. 109-122, 2017.

FLORIDO, Alex; RIBEIRO, Evelyn. Atividade física e saúde em crianças e adolescentes. In: DE ROSE JÚNIOR, Dante et al. **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 23-44.

GALLAHUE, David; OZMUN, John; GOODWAY, Jackie. **Compreendendo o desenvolvimento motor:** bebês, crianças, adolescentes e adultos. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, p. 487, 2013.

LOPES, Luis Carlos de Oliveira. **Atividade física, recreio escolar e desenvolvimento motor:** estudos exploratórios em crianças do 1º ciclo do ensino básico. 2006. 94f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Instituto de Estudo da Criança, Braga, 2006.

MOURA, Marcos Gabriel et al. I Jogos Interclasses de Recreio: uma experiência nova para o subprojeto de Educação Física do PIBID/UFGD. In: ENCONTRO DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO, 2., 2015, Dourados. **Anais...** Dourados: UFGD, 2015.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEREIRA, Luciene et al. Recreio dirigido: o ontem e o hoje presentes nas brincadeiras infantis. In: COLÓQUIO ESTADUAL DE PESQUISA MULTIDISCIPLINAR, 1., 2016, Mineiros. **Anais...** Mineiros: UNIFIMES, 2016.

SIMONI, André Luis et al. Práticas lúdicas no recreio monitorado. In: SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 8., 2016, Tubarão. **Anais...** Tubarão: UNISUL, 2016.

SOECKI, Ana Márcia; ANTONELLI, Maria Alda; ROTHERMEL, Lucélia. A. Recreio dirigido escolar. **Nativa - Revista de Ciências Sociais do Norte de Mato Grosso**, v. 1, n. 2, 2013.

SOUZA, Pamela et al. Recreio dirigido espaço de resgate de jogos e brincadeiras em uma escola pública da cidade de Ituiutaba na perspectiva do Pibid/gestão. In: ENCONTRO MINEIRO SOBRE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA, 5.; SEMINÁRIO INSTITUCIONAL PIBID, 2., 2015, Uberaba. **Anais...** Uberaba: UNIUBE, 2015.





Seção Resenha



# Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales

---

LILIAN DE SOUZA<sup>1</sup>

---

## Resumen

Incentivados por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil y con amplia experiencia como profesores de español y formadores docentes, los organizadores reunieron artículos, que incluyen diversos tópicos específicos y esenciales en la conducción del proceso didáctico, de enseñanza y aprendizaje de la lengua española. Los aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales son discutidos por investigadores que actúan directamente con la formación de profesores o enseñanza de español, en las más diversas regiones de Brasil.

Palabras clave: Enseñanza español. Interculturalidad. Didáctica

## Ensino e aprendizagem de espanhol no Brasil: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturais

### Resumo

Incentivados pela Conselheria de Educação da Embaixada da Espanha no Brasil e com ampla experiência como professores de espanhol e formadores docentes, os organizadores reuniram artigos que incluem diversos tópicos específicos e essenciais na condução do processo didático de ensino e aprendizagem da língua espanhola. Os aspectos linguísticos, discursivos e interculturais são discutidos por pesquisadores que atuam diretamente com a formação de professores ou com o ensino de espanhol nas mais diversas regiões do Brasil.

Palavras-chave: Ensino espanhol. Interculturalidade. Didática.

## Teaching and learning of spanish in Brazil: language, discursive and intercultural aspects

### Abstract

Encouraged by the Ministry of Education of the Spanish Embassy in Brazil and with extensive experience as Spanish teachers and teacher trainers, the organizers gathered articles that included several specific and essential topics in the conduction of the didactic process of teaching and learning the Spanish language. The linguistic, discursive and intercultural aspects are discussed by researchers who act directly with the formation of teachers or teaching Spanish in the most diverse regions of Brazil.

Keywords: Spanish teaching. Interculturality. Didactic process.

Trata-se de uma obra contemporânea e aberta ao diálogo intercultural, a qual contempla desde a formação à prática docente, analisadas dentre – e desde – as expressões das comunidades exploradas nas discussões. De tal maneira, é um constante movimento de interpretar as experiências linguísticas e culturais, convidando tanto o professor como os alunos a uma disposição de discutir a diversidade cultural no ambiente educacional. O livro é direcionado aos estudantes, docentes, investigadores e autores de materiais didáticos, apresentando diferentes visões sobre as mais variadas questões contemporâneas, as quais influenciam o processo de ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.

Composto por 12 artigos heterogêneos, tanto na temática como na escrita, oscila entre a língua portuguesa e a espanhola, transitando pela perspectiva intercultural, marcadores do discurso, contexto de ensino, identidade e multiculturalismo, alternância de código, multimodalidade e letramento, questões de autoria e formação de professores. Essas são as temáticas que diferentes pesquisadores do país e da Espanha, comprometidos com o ensino da língua espanhola, sob perspectivas teóricas distintas, reuniram para apresentar discussões, refletir sobre a formação, relatar experiências e trazer contribuições para o ensino e aprendizagem do espanhol no território brasileiro.

Sobre o papel da interculturalidade, Rial (2004) aponta a necessidade em se combater a redução das pessoas em “coisas”, ignorando-as, mas reconhecer o que as difere em relação a aspectos que envolvem: costumes, valores e comportamentos. Consequentemente, incitar o respeito



e reconhecer a dignidade daqueles que se expressam como o outro, não anulando os conflitos ou as tensões que emergem dos diferentes saberes que se entrecrocaram na diversidade cultural, mas convidando ao diálogo.

O primeiro capítulo, “O trabalho com canções de Alejandro Sanz nas aulas de espanhol e a perspectiva intercultural: análise de unidades didáticas aplicadas em cursos de idiomas”, é resultado de uma pesquisa qualitativa de base interpretativa realizada por Antônio Ferreira da Silva Júnior e Renata Martuchelli Tavela em duas instituições pública e privada, com o objetivo de refletir sobre a prática docente em cursos de idioma mediante o uso do gênero canção. A justificativa pela escolha do cantor espanhol deu-se por seu engajamento em questões socioculturais e humanitárias. Bem fundamentado teoricamente, debate-se sobre a linguagem como prática social, com Bakhtin (2003) e Costa (2003), a questão da motivação com Abio (2006) e o interculturalismo como diálogo entre culturas de Paraquett (2005) e Candau (2010). Os autores mostram-se competentes ao tratarem do caráter polissêmico das canções, bem como em abrirem a escolha das canções a serem trabalhadas em conjunto com os alunos. Esse uso de uma metodologia participativa resulta em um ensino crítico e reflexivo, o que exige disposição do professor para fazê-lo. Finalizam com uma proposta de unidade didática intercultural utilizando canções, organizado em pré-leitura, leitura e pós-leitura.

“Los marcadores del discurso: perspectivas y desafíos relacionados con su enseñanza en las clases de español como lengua extranjera”, de Antonio Messias Nogueira da Silva, tem como objetivo levantar algumas considerações dos marcadores do discurso (MD), sob a ótica do ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Os aportes teóricos sobre MD são Halliday (1986), Zoraquino e Portolés (1999), e o autor defende o ensino por meio do desenvolvimento das competências comunicativas. Afirma que o nível B2 do Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER)<sup>2</sup> é o mais indicado para o ensino dos MD, segundo estudos de Balibrea Cárceles (2003), Cueva Lobelle (2008) e Marchante Chueca (2005). O autor defende, de forma clara e contundente, a necessidade do ensino dos MD. Por vezes, excede-se ao afirmar que o ensino contrastivo dos MD resulta na solução para muitos problemas de caráter didático e metodológico. Inicia o artigo realizando uma crítica à linguística aplicada, pela escassez de pesquisa sobre o tema, e conclui destacando o papel crucial do professor para o êxito da aprendizagem dos marcadores do discurso.

O terceiro capítulo, de Carlos Cernadas Carrera, “La evaluación en el contexto de la enseñanza de español como lengua extranjera: una reflexión sobre su esencia”, desenvolveu a pesquisa no curso de graduação em Letras/Espanhol em duas universidades do Pará. Tem o objetivo de refletir sobre a avaliação, as técnicas e os métodos que compõem a prática docente, com intuito de contribuir para a formação do professor. O autor recorre às teorias de Perrenoud (1986, 1993, 1999), Hadji (1994), Luckesi (1995), Ortega Olivares (1996), Hoffmann (1998) e Lopez (2001), que tratam da relação de poder que permeia a prática docente e a avaliação. Conduz a discussão sobre os mecanismos autoritários que caracterizam a avaliação, diante dos objetivos previamente estabelecidos, recorrendo a Freire (1975) para tratar da avaliação como prática educativa e contextualizada por parte do professor. Finaliza pontuando que também a avaliação, em uma perspectiva intercultural, deve ser dialógica e emancipatória, preocupar-se com a transformação e a superação, para além do conteudismo, resultando tanto em uma aprendizagem de qualidade como na autonomia do aluno, inserido no processo de construção do conhecimento.

Na sequência, Daniel Mazzaro aborda o tema da “Identidade, multiculturalismo e as aulas de espanhol: uma reflexão sobre as identidades de gênero e sexualidade” e tem como ideia central apresentar aos futuros professores de espanhol alguns elementos teóricos e práticos para o tratamento das identidades de gênero e sexualidade em sala de aula. Aponta que é por meio da linguagem que as identidades são construídas, conforme Fiorin (2003), e, para discorrer sobre a identidade pela ótica do multiculturalismo, recorre à filósofa argentina Maria Luísa Femenías (2007) e também a Hegel (1992). No decorrer do texto, tece críticas ao evitamento da discussão sobre a orientação sexual nos PCNs<sup>3</sup> e o discurso em torno da heterossexualidade. Sugere possíveis trabalhos com material publicitário e relatos que tratem da identidade de gênero e sexualidade, temáticas que também deveriam ser tratadas nas aulas de língua estrangeira.

O professor da Universidade Federal de Roraima (UFRR), Fabrício Paiva Mota, apresenta a pesquisa “Alternância de código em textos escritos por hispanos na fronteira Brasil/Venezuela”, realizada mais especificamente nas cidades fronteiriças de Pacaraima (Brasil) e Santa Elena (Venezuela). Um breve panorama sobre alternância de códigos é realizado, recorrendo às pesquisas de Blas Arroyo (1993), Laranjeira (2005), Menéndez (2003) e Paplack (1980). A coleta de dados de produção textual, de

2003, é exemplificada, levantando discussões interessantes acerca de uma realidade bilíngue e por vezes trilingue, pouco explorada e discutida na região Norte do país.

Na sequência, “*Algunas consideraciones en torno a una didáctica de la reflexión contrastiva en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua adicional y su repercusión en la formación docente*”, de Gregorio Pérez de Obanos Romero, defende uma didática pertinente do espanhol como língua adicional (ELA), baseado na reflexão contrastiva, discutindo também a tradução como estratégia de aprendizagem. Os aportes teóricos escolhidos foram Ringbom (2007), Thomas (1988), Baker (2006), Herdina e Jessner (2002), Bono (2011) Jin e Cortazzi (2011). Além dos já citados, o autor apresenta uma gama de teóricos, como: Odin (2003) e Ellis (2008), sobre fenômeno de transferência; Jarvis (2011), sobre a semelhança entre línguas; Dörnyei (2005), sobre a autorregulação; Angelovska e Hahn (2014), sobre a consciência metalinguística; Calvo e Ridd (2009) e Seneider e Bezerra (2011), sobre as atividades contrastivas. São vários os conceitos explorados pelo autor, que tece a ideia em torno da precisão de uma didática reflexiva e contrastiva desde a formação do professor, diante do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira – no caso desta discussão, o espanhol. Encerra a composição sobre a formação do professor, salientando que a abordagem contextualizada indutiva e contrastiva da gramática contribui para a construção, por parte do futuro docente, de seu conhecimento de um modo autônomo, reflexivo e crítico.

O sétimo capítulo, “*Formación de profesores, enseñanza y aprendizaje de aspectos interculturales*”, de Juan Pablo Martín Rodríguez, aborda o ensino e aprendizagem da cultura em relação ao ensino de língua espanhola na perspectiva da formação de professores no Brasil. Sob olhar da teoria gerativista, o autor discorre sobre a Cultura – com “C” maiúscula, de Lourdes Miquel (2004) – e critica aquelas abordagens que tratam a cultura de forma estereotipada, como pode ser visualizada em alguns materiais da década de 1980 e 1990. Os Parâmetros Curriculares do Instituto Cervantes são apresentados de forma literal, referente ao ensino de cultura, e também as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) propõem a articulação das vozes diante da indagação de qual variedade do espanhol ensinar. Finaliza-se afirmando que a aprendizagem de uma língua vai mais além do domínio instrumental do idioma, mas deve ser focada na formação do cidadão que atua em um mundo heterogêneo e pluricultural.

O texto de Livia Márcia Tiba Rádís Baptista e Tiago Alves Nunes, que trata de “Multimodalidade, letramento visual e ensino de espanhol: algumas questões (im) pertinentes”, baseia-se na pesquisa realizada com três professores das respectivas línguas, inglês, espanhol e português, na rede pública do município de Fortaleza, no Ceará. A escrita está estruturada primeiramente em tratar dos conceitos básicos de multimodalidade e letramento visual, recorrendo a Elkins (2009), Felten (2008), Stakes (2002), e multiletramento, como estudado por Baptista (2015), Luke (2012) e Cazden (1996). No segundo momento, fazem uma síntese dos aspectos relacionados à observação das aulas e do material didático de três professoras de língua espanhola, portuguesa e inglesa. Defendem que as práticas com a linguagem vivenciadas na escola precisam estar próximas dos complexos culturais, linguísticos, discursivos e comunicativos que as geram. Propõem a mudança no processo de letramento e traz concepções significativas sobre texto como pretexto e a dificuldade encontrada pelos professores em trabalhar a leitura em sala de aula.

“O estudo da entoação em variedades do espanhol: uma contribuição para a formação dos professores de ele”, de Maristela da Silva Pinto e Leticia Rebollo Couto, tem como foco motivar os professores e alunos a estudar e a praticar a pronúncia do espanhol. Iniciam a escrita em torno do estudo da prosódia e do ensino do espanhol como língua estrangeira. Na continuidade, trazem a descrição da entoação em variedades do espanhol e contribuições para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira. Encerram com propostas de atividades didático-metodológicas, com intuito de motivar que a pronúncia seja trabalhada nas aulas e deixe de ser um aspecto secundário.

Sobre a formação de professores, os docentes Patricia Neyra e Janderson Martins dos Santos propõem uma reflexão sobre “El desarrollo de la competencia intercultural en la formación de profesores de ELE”<sup>24</sup>, tomando como dados as pesquisas realizadas por Neyra (2014), na Universidade Federal do Pará, com alunos do curso de graduação em Letras, com intuito de identificar quais eram os objetos e as dimensões do aprendizado de língua espanhola, se os estudantes se autoavaliavam e se autorregulavam por meio das atividades propostas nas aulas e quais eram os efeitos disso no desenvolvimento da língua naqueles que se preparavam para a função docente. Dos aportes teóricos sobre interculturalidade e cultura empregados estão Gago (2010), Meyer (1991), Tato (2014), Castro (2008),

Oliveira e Wilson (2012), os PCNs<sup>5</sup> e o Marco Comum Europeu (2002). E concluem a pesquisa apontando a falta de esclarecimento, e mesmo de conhecimento, por parte dos professores em formação – e também dos formadores – em relação à competência intercultural em sala de aula e fora dela.

“Autorar: auto, autor, autoria e autoridade”, de Roberta Amendola, analisa de que maneira os envolvidos na produção do material didático se sentem autores das obras de ensino e aprendizagem de espanhol. Para isso, questionários foram aplicados aos profissionais editoriais da cidade de São Paulo, em 2014. O resultado constatou que tais profissionais não se sentem representados individualmente na obra; a noção de construção coletiva da obra se reflete apenas nos discursos e no produto final. A análise foi realizada à luz de Foucault (1970, 2009) e pelo viés cultural de Chartier (1994, 1999) mediante a apresentação de recortes das respostas obtidas nos questionários.

O fechamento da obra cabe a Valesca Brasil Irala, com “Inovação na formação de professores de espanhol: a experiência em um curso de letras/línguas adicionais”. A autora relata sua experiência na Universidade Federal do Pampa, no Rio Grande do Sul, a partir de 2013, quando se iniciava a implementação do curso de Letras/Línguas Adicionais (Inglês e Espanhol) e as implicações teórico-metodológicas decorrente do novo currículo, o qual ela descreve ao longo do texto. Além do desafio de transformar alunos monolíngues em multilíngues em quatro anos, traz três indagações interessantes para pensar na reconstrução curricular: O que é ser professor de línguas? O que é saber uma língua? E o que pode ser objeto de ensino para vários públicos? Irala também aponta o ganho econômico que as escolas de idiomas privadas têm com a deficiência na formação do professor e finaliza a discussão destacando a necessidade de construção de uma nova identidade docente e discente, ou seja, fazer com que os novos licenciados cooperem para a edificação de um novo espaço de aprendizagem da língua e da cultura.

Os eixos “ensino e aprendizagem de línguas” e “formação de professores” serviram de base para discussão dos 12 capítulos dessa obra, a qual considera a língua como essencialmente social e que sua produção, renovação e evolução transcorrem nas relações pessoais, interpessoais, intergrupais e interculturais, dentro, é claro, das especificidades dos diferentes ambientes sociais, como as instituições de ensino. Souza (2015) aponta que o âmbi-

to escolar favorece a convivência no aspecto intercultural, possibilitando a abertura dos aprendentes para a discussão de preconceitos, na tentativa de aumentar a possibilidade da leitura do mundo por meio de outras lentes conceituais, com base no respeito às culturas e na valorização da própria cultura. Desse modo, a presença do diálogo intercultural nas aulas de língua estrangeira é essencial e crucial para o bom desempenho do estudante, não somente como aluno, mas como sujeito no outro idioma.

A obra está disponível gratuitamente no formato digital no site da Embaixada da Espanha no Brasil, órgão responsável pela proposta do volume aos professores organizadores Gretel Eres Fernández (USP), Lívia Baptista (UFBA) e Antonio Silva (UFBA).

Recebido em: 20/03/2018

Aprovado para publicação em: 11/05/2018

## Notas

1 Doutoranda no programa de Linguística da Universidade Federal de São Carlos. Professora da Faculdade de Tecnologia e pesquisadora da área de Translanguaging e Blended learning. E-mail: liliandessouza@gmail.com

2 Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas é um quadro de referência e serve como uma base coerente e abrangente para a elaboração de programas linguísticos e orientações curriculares, a concepção de materiais de ensino e aprendizagem e a avaliação da proficiência em línguas estrangeiras. É usado na Europa, mas também em outros continentes, e está disponível em 40 idiomas (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial para a educação no ensino em todo o país, com a função de orientar e garantir a coerência no sistema educacional.

4 Espanhol como língua estrangeira.

5 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNEF) (BRASIL, 1998); Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000); Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio (PCN+) (BRASIL, 2002).

## Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental/língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000. p. 25-32.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2002. p. 93- 178.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Brasília: MEC, 2006.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação.** Lisboa: Edições ASA, 2001.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres; BAPTISTA, Lúvia Márcia Tiba Rádis; SILVA, Antonio Messias Nogueira da (Orgs.). **Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales.** Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España. 2016.

RIAL, Nel Rodríguez. Os retos do multiculturalismo. In: ROCHA, Alcílio da Silva Estanqueiro (Org.). **Europa, cidadania e multiculturalismo.** Braga, Portugal: Universidade do Minho e Ciências Humanas, 2004.

SOUZA, Lilian. **O aprendizado de uma segunda língua (Espanhol) pensado a partir da Educação Sociocomunitária e do Multiculturalismo.** 2015. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2015.







Seção Educação dos Sentidos



# Totem

MARGARETH BRANDINI PARK<sup>1</sup>

RENATA SIEIRO FERNANDES<sup>2</sup>



Fonte: Fernandes (2016)<sup>3</sup>.

PARK, M.B.; FERNANDES, R.S.  
*Totem*

Rev. Cienc. Educ., Americana, ano XX, n. 40, p. 211-212, jan./jun. 2018

Eu, Medusa coroada  
Górgona mortal, irmã de imortais  
Eu, múltiplos signos e formas  
Transitando na barca de Caronte  
Guiando e guiada  
Pela busca dos muitos seres  
Que me compõem.

Recebido em: 22/04/2018

Aprovado para publicação em: 25/05/2018

## Notas

1 Doutora em Educação. Pedagoga e pesquisadora da área da memória. Escritora. E-mail: margareth.park@gmail.com

2 Doutora e pós-doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), *campus* Maria Auxiliadora, Americana, São Paulo. E-mail: renata.fernandes@am.unisal.br

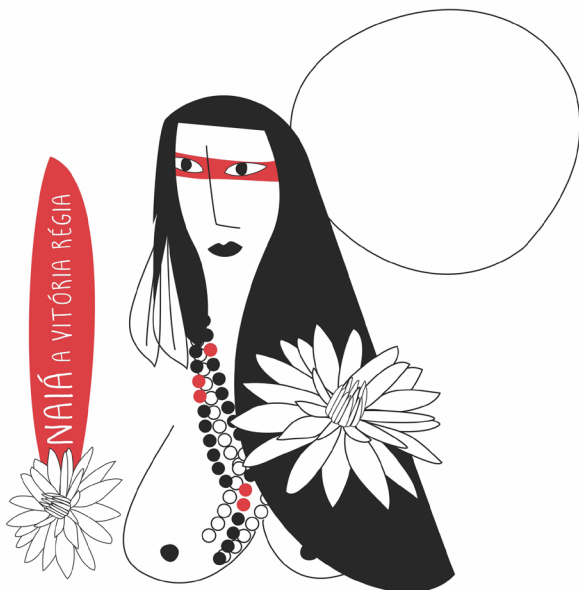
3 FERNANDES, Renata Sieiro. **Totem**. Campinas, 2016. (Colagem sobre papel).

# Coleção Seres da Mata

ADRIANA FRIAS<sup>1</sup>

## NAIÁ A VITÓRIA RÉGIA







  
ADRIANA FRIAS





## Yara mãe d'água









**CURUPIRA**  
protetor da mata



Recebido em: 23/05/2018  
Aceito para publicação em: 20/06/2018

## Notas

1 Ilustradora de Piracicaba, São Paulo. O feminino, a cultura popular e a natureza presente no cotidiano motivam e inspiram suas ilustrações e revelam o infinito atrás delas, no fundo branco que as emoldura. E-mail: [adrianasuperbacana@gmail.com](mailto:adrianasuperbacana@gmail.com)