

# PESQUISA EM EDUCAÇÃO

**temas em debate,  
reflexões em destaque**

**FLÁVIO FRAQUETTA  
DENISE KLOECKNER SBARDELOTTO  
ADRIANA APARECIDA RODRIGUES  
(ORGANIZADORES)**



**EduFatecie**  
EDITORA



Abordando as temáticas “História da Educação e às Instituições Escolares”, “Educação inclusiva, escola e família” e “Pedagogia e a prática educacional”, o livro apresenta discussões que permeiam o campo educacional e a formação do pedagogo. O material ora publicado contribui para formação inicial e continuada dos profissionais relacionados direta ou indiretamente com a educação, justamente por salientar pesquisas cuja área de interesse é a educação. O livro se propõe apresentar uma pequena contribuição no debate destas temáticas, que tão fortemente impactam no trabalho nas escolas e na formação do educador. Os organizadores convidam os leitores a mergulharem nestes estudos e conhecerem um pouco dos resultados destas pesquisas, resultantes de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro Universitário UniFacitec. Esperamos que esta leitura, muito longe de trazer respostas prontas e acabadas, aguace o anseio pela busca pelo saber e produção de outros conhecimentos.



# **Pesquisa em educação:**

temas em debate, reflexões em destaque

FLÁVIO FRAQUETTA  
DENISE KLOECKNER SBARDELOTTO  
ADRIANA APARECIDA RODRIGUES  
(Organizadores)

# **Pesquisa em educação:**

temas em debate, reflexões em destaque

Paranaváí  
2021

2021 by Editora EduFatecie  
Copyright do Texto © 2021 Os autores  
Copyright © Edição 2021 Editora EduFatecie

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores e não representam necessariamente a posição oficial da Editora EduFatecie. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP

P474 Pesquisa em educação: temas em debate, reflexões em destaque / organizado por Flávio Fraquetta, Denise Kloeckner Sbardelotto e Adriana Aparecida Rodrigues. Paranavaí: EduFatecie, 2021.

207 p. : il.

ISBN 978-65-87911-84-7

1. Pesquisa educacional. 2. Educação – Brasil. I. Fraquetta, Flávio. II. sbardelotto, Denise Kloeckner. III. Rodrigues, Adriana Aparecida. IV. Centro Universitário UniFatecie. V. Núcleo de Educação a Distância.

CDD : 23 ed. 370.78

Catalogação na publicação: Zineide Pereira dos Santos – CRB 9/1577

Doi: <https://10.33372/edufatecie.pesquisaemeducacao>



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4,0 Internacional (CC BY-NC-ND 4,0).



Unidade III: BR 376, km 102 -  
Paranavaí-PR  
(Saída para Nova Londrina)  
(55) (44) 3045 9898 / (55) (44)  
99976-2105  
[www.unifatecie.edu.br](http://www.unifatecie.edu.br)



CONSELHO EDITORIAL:  
Prof.ª Ma. Adriana Aparecida Rodrigues  
Prof. Dr. Alexander Rodrigues de Castro  
Prof. Me. Arthur Rosinski do Nascimento  
Prof.ª. Dr.ª. Cassia Regina Dias Pereira  
Prof.ª. Dr.ª. Claudinéia C. da S. Franco  
Prof. Dr. Cleder Mariano Belieri  
Prof. Me. Daniel de Lima  
Prof.ª. Dr.ª. Denise Kloeckner Sbardelotto

#### EXPEDIENTE:

Diretor Geral: Prof. Me. Gilmar de Oliveira  
Diretor de Ensino: Prof. Me. Daniel de Lima  
Diretor Financeiro: Prof. Eduardo Luiz Campano Santini  
Diretor Administrativo: Prof. Me. Renato Valença Correia  
Secretário Acadêmico: Tiago Pereira da Silva  
Coord. de Ensino, Pesquisa e Extensão-CONPEX:  
Prof. Dr. Hudson Sérgio de Souza  
Coordenação Adjunta de Ensino: Prof.ª. Dr.ª. Nelma Sgarbosa R. de Araújo  
Coordenação Adjunta de Pesquisa: Prof. Dr. Flavio Ricardo Guilherme  
Coordenação Adjunta de Extensão: Prof. Esp. Heider Jeferson Gonçalves  
Coordenador NEAD - Núcleo de Educação a Distância: Prof. Me. Jorge Luiz Garcia Van Dal

#### EQUIPE EXECUTIVA:

Editora-chefe:  
Prof.ª. Dr.ª. Denise Kloeckner Sbardelotto  
Editor-adjunto:  
Prof. Dr. Flávio Ricardo Guilherme  
Revisão Ortográfica e Gramatical:  
Prof.ª. Esp. Bruna Tavares Fernandes  
Projeto Gráfico/Design/Diagramação:  
Lorena Gonzalez Donadon Leal  
Setor Técnico:  
Fernando dos Santos Barbosa

#### Controle Financeiro:

Prof. Eduardo Luiz Campano Santini  
Assessoria Jurídica:  
Prof.ª. Dr.ª. Leticia Baptista Rosa  
Ficha Catalográfica:  
Tatiane Vitorino de Oliveira e  
Zineide Pereira dos Santos  
Secretária:  
Mariana Bidóia Machado  
[www.unifatecie.edu.br/editora](http://www.unifatecie.edu.br/editora)  
[edufatecie@fatecie.edu.br](mailto:edufatecie@fatecie.edu.br)

Prof. Dr. Fábio José Bianchi  
Prof. Dr. Flávio Ricardo Guilherme  
Prof.ª. Dr.ª. Gléia Cristina L. R. Cândido  
Prof. Dr. Heraldo Takao Hashiguti  
Prof. Dr. Hudson Sérgio de Souza  
Prof.ª. Dr.ª. Jaqueline de Carvalho Rinaldi  
Prof. Dr. Julio Cesar Tocacelli Colella  
Prof.ª. Dr.ª. Leticia Baptista Rosa  
Prof.ª Ma. Luciana Moraes Silva

Prof. Me. Manfredo Zamponi  
Prof. Dr. Marcelo Henrique Savoldi Picoli  
Prof. Dr. Marcos Paulo Shiozaki  
Prof.ª. Dr.ª. Nelma Sgarbosa R. de Araújo  
Prof. Dr. Paulo Francisco Maraus  
Prof. Dr. Renã Moreira Araújo  
Prof. Dr. Rodrigo Cesar Costa  
Prof. Dr. Ronan Yuzo Takeda Violani

1ª Edição Impressa: outubro de 2021.

Paranavaí – Paraná – Brasil

# Sumário

APRESENTAÇÃO	6
<i>Organizadores</i>	
PREFÁCIO	8
<i>Cássia Regina Dias Pereira</i>	
TEMÁTICA 1	10
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES	
CAPÍTULO 1 <a href="https://10.33872/edufatecie.pesquisaeducacao.cap1">https://10.33872/edufatecie.pesquisaeducacao.cap1</a>	11
A HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Aparecida de Moraes Viturino</i>	
<i>Adriana Aparecida Rodrigues</i>	
CAPÍTULO 2 <a href="https://10.33872/edufatecie.pesquisaeducacao.cap2">https://10.33872/edufatecie.pesquisaeducacao.cap2</a>	24
A CONTRIBUIÇÃO DO PENSAMENTO EDUCATIVO DE MICHEL DE MONTAIGNE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	
<i>Barbara Cassimira de Souza</i>	
<i>Adriana Aparecida Rodrigues</i>	
CAPÍTULO 3 <a href="https://10.33872/edufatecie.pesquisaeducacao.cap3">https://10.33872/edufatecie.pesquisaeducacao.cap3</a>	40
O PRIMEIRO GRUPO ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE PARANAÍ-PR	
<i>Monique Moura da Silva</i>	
<i>Denise Kloeckner Sbardelotto</i>	
TEMÁTICA 2	55
EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ESCOLA E FAMÍLIA	
CAPÍTULO 4 <a href="https://10.33872/edufatecie.pesquisaeducacao.cap4">https://10.33872/edufatecie.pesquisaeducacao.cap4</a>	56
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DISLEXIA: o papel da família e do professor no processo de aprendizagem	
<i>Kelli Aparecida Mazutti Lima Rodrigues</i>	
<i>Nelma Sgarbosa Roman de Araújo</i>	
CAPÍTULO 5 <a href="https://10.33872/edufatecie.pesquisaeducacao.cap5">https://10.33872/edufatecie.pesquisaeducacao.cap5</a>	70
ARELAÇÃO ENTRE PAIS E ESCOLA: A CONTRIBUIÇÃO DA FAMÍLIA NO COTIDIANO ESCOLAR DO ALUNO	
<i>Mariane Ortéga da Silva</i>	
<i>Flavio Donizete Batista</i>	
CAPÍTULO 6 <a href="https://10.33872/edufatecie.pesquisaeducacao.cap6">https://10.33872/edufatecie.pesquisaeducacao.cap6</a>	81
A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO ESCOLAR COMO CONDIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	
<i>Natany Sanches Guerreiro</i>	
<i>Lussuede Luciana de Sousa Ferro</i>	

TEMÁTICA 3 PEDAGOGIA E PRÁTICA EDUCACIONAL	100
CAPÍTULO 7 <a href="https://10.33872/edufatecie.pesquisaeducacao.cap7">https://10.33872/edufatecie.pesquisaeducacao.cap7</a> METODOLOGIA NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA <i>Adriana Sanches de Almeida</i> <i>Adriana Aparecida Rodrigues</i>	101
CAPÍTULO 8 <a href="https://10.33872/edufatecie.pesquisaeducacao.cap8">https://10.33872/edufatecie.pesquisaeducacao.cap8</a> BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR <i>Djessica Ketlyn Decarolli</i> <i>Flavio Donizete Batista</i>	117
CAPÍTULO 9 <a href="https://10.33872/edufatecie.pesquisaeducacao.cap9">https://10.33872/edufatecie.pesquisaeducacao.cap9</a> EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: discutindo as estratégias para se trabalhar sexualidade no 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental <i>Geovana Agostinho Daminelli</i> <i>Flávio Fraquetta</i>	128
CAPÍTULO 10 <a href="https://10.33872/edufatecie.pesquisaeducacao.cap10">https://10.33872/edufatecie.pesquisaeducacao.cap10</a> A ATIVIDADE OBJETAL-MANIPULATÓRIA DE CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES DE SANTO ANTÔNIO DO CAIUÁ- PR: uma análise a partir da teoria histórico-cultural <i>Heloisa Castelini Ferreira</i> <i>Denise Kloeckner Sbardelotto</i>	145
CAPÍTULO 11 <a href="https://10.33872/edufatecie.pesquisaeducacao.cap11">https://10.33872/edufatecie.pesquisaeducacao.cap11</a> A FUNÇÃO DO PEDAGOGO NO AMBIENTE ESCOLAR <i>Keli Fernanda Sartori</i> <i>Nelma Sgarbosa Roman de Araújo</i>	158
CAPÍTULO 12 <a href="https://10.33872/edufatecie.pesquisaeducacao.cap12">https://10.33872/edufatecie.pesquisaeducacao.cap12</a> A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DO ENVOLVIMENTO EDUCATIVO NO PROJETO AGROFLORESTA NA ESCOLA <i>Jheniffer Bruna Dalosso Souza</i> <i>Luciana Moraes Silva</i>	173
CAPÍTULO 13 <a href="https://10.33872/edufatecie.pesquisaeducacao.cap13">https://10.33872/edufatecie.pesquisaeducacao.cap13</a> CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA WALDORF PARA A HUMANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO <i>Verônica Maiara Silva dos Santos</i> <i>Luciana Moraes Silva</i>	190
SOBRE OS AUTORES	204

# APRESENTAÇÃO

O livro que ora se apresenta, parte da junção de pesquisas desenvolvidas no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em 2019, como requisito para conclusão do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, do Centro Universitário UniFatecie. O livro apresenta a potencialidade da pesquisa e produção acadêmica, bem como reúne temas contemporâneos, necessários para o entendimento das temáticas relacionadas à educação, em especial no cenário brasileiro. Favorece, conseqüentemente, a compreensão do encaminhamento do profissional graduado em Pedagogia atualmente.

A estrutura do livro foi dividida em três temáticas e treze capítulos, nos quais os autores delineiam o percurso de suas pesquisas, sem perderem de vista o objeto de estudo. A primeira temática trata da "História da Educação e as Instituições Escolares", com capítulos que versam sobre a história das instituições de Educação Infantil no Brasil, a contribuição do pensamento educativo de Michel Montaigne para a formação docente e a história do primeiro Grupo Escolar do município de Paranavaí. Na segunda temática, sob o título "Educação inclusiva, escola e família", são abordados temas tais como a inclusão de alunos com dislexia no contexto escolar, a relação entre pais e escola e a organização do ensino escolar como condição para o desenvolvimento de alunos com dificuldades de aprendizagem. A terceira temática versa sobre a "Pedagogia e a prática educacional", reunindo trabalhos sobre a metodologia de ensino de história na Educação Básica, o *bullying* no ambiente escolar, a educação sexual na escola, a atividade objetalm manipulatória de crianças pré-escolares, a função do pedagogo no ambiente escolar, a educação ambiental e o envolvimento educativo no Projeto Agrofloresta na escola e as contribuições da pedagogia Waldorf.

Em geral, as discussões sobre a educação, em específico no Brasil, passam por vários desafios, tais como: democratização do ensino; a abrangência prática das políticas públicas educacionais, voltadas para inclusão, diversidade, etc.; práticas pedagógicas; uso de tecnologias no sistema educacional; entre outras. Muitas destas pesquisas apresentam discussões microssociais, com discursos rasos, sem levarem em consideração que o processo educacional se encontra imbricado com as transformações socioeconômicas, políticas e culturais de um período e são historicamente determinados.

Percebemos que o processo de formação docente é complexo, sendo



necessário compreender a educação a partir de vertentes totalizantes, em virtude das modificações em curso na sociedade brasileira. Buscando favorecer o desenvolvimento de uma formação teórica consistente aos acadêmicos do curso de Pedagogia do Centro Universitário UniFatecie, este livro tem o intento de valorizar e divulgar as melhores pesquisas realizadas como requisito para conclusão do curso.

É nessa perspectiva que a leitura deste livro proporciona um entendimento de questões referentes ao contexto educacional, sob diferentes referenciais. Demonstrando a riqueza teórica e metodológica, contida no mesmo, haja vista que, os textos que compõem esse livro, abrem possibilidades de leitura, pesquisa e debates sobre a formação docente.

Os organizadores

# PREFÁCIO

Caro leitor, honra-me grandemente prefaciá-lo um livro que é fruto das sementes do Curso de Pedagogia, que ajudei a plantar. Que encontraram solo fértil para crescer, que receberam cuidados, que enfrentaram reveses de múltiplos nuances e que passo a passo, foi se fortalecendo. O tempo passou, vieram as flores e os frutos. Entre eles este livro que vos apresento *Pesquisa em educação: temas em debate, reflexões em destaque*.

A Lei da Semeadura em resumo, diz que “colhemos o que plantamos”. Foi exatamente isso que eu vi e senti ao ler o livro, porque o conteúdo dele expressa a articulação dialética, a diferenciação, a integração, a globalidade e a especificidade da educação e da abrangência do currículo do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UniFatecie.

O livro é o resultado do árduo trabalho de articulação entre ensino, pesquisa, e o envolvimento dos autores (professores e acadêmicos), na construção de um processo educacional fundado na elaboração e reelaboração de conhecimentos. Objetivando a apreensão e intervenção em uma realidade dinâmica, que se materializou na construção coletiva deste compêndio pedagógico, composto de três eixos temáticos e os treze capítulos.

A leitura dele me oportunizou constatar, mais uma vez, a importância do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), para que o acadêmico possa efetuar e comprovar as relações existentes entre a teoria e a prática no setor educacional escolar e não escolar. Logo, vivenciando e reconhecendo as diversas áreas para atuação, de acordo com o aprendizado das disciplinas desenvolvidas no curso.

O Eixo Um, com seus três capítulos, nos convida a perscrutarmos a história da educação e sua conexão com a formação docente. Traçando um caminho do geral para o local, fecha o terceiro capítulo, com um relato sobre o primeiro grupo escolar do município de Paranavaí-PR.

Na leitura do Eixo Dois, somos guiados a compreender a diversidade, as diferenças, as desigualdades no acesso à educação escolar inclusiva, e os aspectos relevantes da participação da família no processo educativo, fundamentado em autores como: Braun; Vianna; Piaget; Macedo; Paín; Vygotsky; entre outros, que foram analisados e confrontados com o problema de pesquisa de cada um dos três capítulos que compõem o Eixo.

Orientados pela leitura do Eixo Três, podemos apreender os pressu-

postos que direcionam a prática docente em seus diversos aspectos. Propiciando ao leitor, a realização de uma análise crítica reflexiva, sobre os princípios que fundamentam a atuação do pedagogo na organização do trabalho pedagógico no contexto educativo.

A abrangência do escopo da obra visa à disseminação de conhecimentos pedagógicos. Trata da compreensão do processo de reflexão e sistematização da prática docente e favorece ao leitor analisar a realidade educacional dos diferentes contextos debatidos nos capítulos. Possibilitando o prosseguimento de outras pesquisas dentro das temáticas apresentadas, assim como a possibilidade de intervenção da realidade observada.

Boa leitura!

Paranavaí, 18 de setembro de 2021  
Profa. Dra. Cássia Regina Dias Pereira

# TEMÁTICA 1

## HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

# CAPÍTULO 1

## A HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

*Aparecida de Moraes Viturino  
Adriana Aparecida Rodrigues*

### 1 INTRODUÇÃO

Atualmente, no cenário brasileiro, a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica, que tem como “[...] finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 2019, p. 11). De acordo com o artigo 30, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.395 de 1996, a Educação Infantil será ofertada em: “I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2019, p. 11).

Nesse contexto, ressaltamos que as instituições de Educação Infantil no Brasil estão em constante expansão na sociedade. Nas últimas décadas, houve um aumento significativo na demanda de serviço nesses estabelecimentos, bem como, o poder público, especialmente no município, passou a se encarregar desse serviço e manutenção dessas instituições. Contudo, vale ressaltar que, a Educação Infantil é marcada por uma historicidade.

A esse respeito, Kuhlmann Júnior (1998, p. 77) afirma que, “[...] a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens.” Faria e Palhares (2003) afirmam que,

Uma caracterização da educação infantil há pouco adotada em nossa área é a que atribui a essas instituições o papel de educar e

cuidar, inspirada na expressão inglesa *educare*. A caracterização da instituição de educação infantil como lugar de cuidado e educação adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para formulação das propostas pedagógicas (FARIA; PALHARES, 2003, p. 60).

Partido desta explanação, o presente estudo levanta o seguinte problema: qual o reflexo da história das instituições de Educação Infantil na configuração atual desses estabelecimentos de ensino? Partimos do pressuposto que a estruturação atual das instituições de Educação Infantil é marcada por uma historicidade, que reflete conseqüentemente, a organização e estruturação desses estabelecimentos atualmente. Portanto, como objetivo, o presente trabalho visa analisar a história da Educação Infantil ao longo dos anos, enfatizando os reflexos de sua historicidade no contexto atual, explorando de forma crítica os avanços e retrocessos dessa etapa educacional, haja vista que as condições que levaram ao surgimento das instituições de Educação Infantil perpetuam nos dias atuais.

Esta pesquisa justifica-se pelo fato da importância que a Educação Infantil possui no desenvolvimento do ser humano, que vai muito além de instituições que proporcionam o cuidar, já que são espaços de ensino e aprendizagem, no qual o aluno participa ativamente, que permitem que os sujeitos se desenvolvam. Nesse sentido, é importante sabermos, em especial os profissionais que atual nesse nível de ensino da educação escolar brasileira, o que se passa nesse ambiente, sua historicidade e intencionalidade.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para analisar a história da Educação Infantil ao longo dos anos, enfatizando os reflexos de sua historicidade no contexto atual, é interessante descrever a trajetória histórica da Educação Infantil internacionalmente para, conseqüentemente, entender e identificar a história no Brasil.

### 2.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL INTERNACIONALMENTE

Essa seção do estudo tem por finalidade descrever a trajetória histórica da Educação Infantil internacionalmente. Respectivo à Educação Infantil, apontamos que há algumas décadas existem instituições de Educação Infantil. Entretanto, nem sempre estiveram estruturadas e desenvolviam suas atividades do modo como vivenciamos, pois englobavam outros interesses em seu funcionamento. Desse modo, para que se consiga entender a história da Educação Infantil, precisamos fragmentar este processo, ou seja, entender sua historicidade.

"Falar de creche ou da educação infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social

ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida.” (DIDONET, 2001 apud PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 79).

Do ponto de vista histórico, Paschoal e Machado (2009) escrevem que educar as crianças foi considerada por muitos anos uma atividade de responsabilidade dos pais e ou responsáveis, por meio de transmissão assistemática, no lar, ou nas poucas escolas, sendo que o ensino existente nesse período não era destinado apenas às crianças, não havia separação de faixa etária, apenas a diferenciação de classes sociais. Dessa forma, por um bom período na história, nenhuma instituição era destinada propriamente à criança.

É importante frisar que, com a mudança do sistema feudal para o capitalista na Europa, aconteceu a modificação do sistema doméstico para o sistema fabril, desta forma ocorrendo substituição de ferramentas por máquinas, reorganizando novamente a sociedade. Com esse impacto causado pela Revolução Industrial, a classe operária teve que se submeter a este regime, com isso mulheres também tiveram que entrar no mercado de trabalho, modificando a maneira que as famílias cuidavam de seus filhos (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

O fato é que essa revolução acarretou na entrada das mulheres no mercado de trabalho, transformando o modo de a família educar seus filhos. A esse respeito, Paschoal e Machado (2009, p. 80) afirmam que, “O nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes da família.”.

Conforme foram surgindo as indústrias modernas, modificavam-se a estrutura social vigente, que alteravam os costumes familiares. As mães não tinham com quem deixarem seus filhos, deixando eles com as famosas mães mercenárias. Essas mães vendiam seus serviços para que cuidassem dos filhos das mães que trabalhavam nas fábricas. Na interpretação de Paschoal e Machado (2009), a preocupação maior naquela época era de sobreviver, conseqüentemente, os maus tratos com as crianças eram frequentes e os pais e/ou responsáveis aceitavam como costumes da sociedade.

Referente ao atendimento à infância, as primeiras instituições fundadas para este fim, na Europa e nos Estados Unidos eram chamadas de salas de asilos ou salas de custódia. Com objetivo de amparar a infância, sendo que não se tinha lugares apropriados para essas crianças. É importante destacar que esses locais eram mantidos por instituições religiosas e filantrópicas, fornecendo um atendimento na forma de caridade. Nessas instituições eram recolhidos todos aqueles que estavam à mercê, para que não ficassem expostos nas ruas. Proporcionando, conseqüentemente, um atendimento voltado para os cuidados e custódia (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Vale ressaltar que após o primeiro período do fim da Primeira Guerra Mundial, a pedagogia e a psicologia se destacavam pelas ideias sobre infân-

cia e os valores positivos sobre a natureza. Estimulando um aprimoramento escolar levando ao movimento da Escola Nova. Esse movimento coloca-se contra essa ideia de que a criança deveria ser preparada para vida com a visão adulta, sem considerar o pensamento infantil e as necessidades da própria infância (PASSAMAI; SILVA, 2009).

Já com as novas descobertas dos estudiosos sobre o desenvolvimento infantil, com as contribuições de sociólogos e antropólogos, mudaram a visão de como a educação desses pequenos deveria ser formulada, gerando grandes mudanças e transformações para os educadores (PASSAMAI; SILVA, 2009). Nesse viés, a educação das crianças deveria ser pensada por um viés qualitativo.

Kuhlmann Júnior (1998) ressalta que, nesse contexto, algumas instituições não estavam reocupadas somente com essas questões (cuidado e custódia), mas, também com a educação. Dessa maneira, em meados da década de 1970 o pastor Frances Oberlin criou a *Escola de principiantes* ou *Escola de tricotar*, para crianças de 02 (dois) a 06 (seis) anos. Essa instituição, conforme Paschoal e Machado (2009) possuíam funções assistencialistas e moral, no qual as mulheres da comunidade se encontravam para fazer tricô e ensinavam as crianças a ler a bíblia e a tricotar, além de ensinar as crianças, hábitos de obediência e religião.

A esse respeito, Passamai e Silva (2009) afirmam que na Inglaterra foi criado a *Charityschools* ou *écolespetites* para crianças carentes de 02 (dois) a 03 (três) anos de idade, seguindo a ideia dos religiosos da época. Não havia uma proposta de instrução formal, assim começaram a realizar atividades de canto, de memorização, de rezas e alguns exercícios que ajudariam a iniciar a escrita, regras morais e religiosas. A proposta inicial era passar para os filhos dos operários apenas a obediência e a devoção do valor ao trabalho, essas instruções eram realizadas em grandes turmas, algumas com até 200 crianças. Nesse contexto, Passamai e Silva (2009) enfatizam que as crianças atendiam e o obedecia a comandos por meio de apitos.

Em 1816, na Cidade de New Lanark, Escócia, foi criada a escola de Robert Owen, também pensada com caráter pedagógico, recebia crianças de 18 (dezoito) meses até 05 (cinco) anos de idade, trabalhavam conteúdos que abordavam a natureza, exercícios de dança, e de canto coral. Com matérias educativas, para que desenvolvessem o raciocínio e o julgamento do que seria correto do que o professor lhe ensinava (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Vale ressaltar que, desde o princípio, a sala de asilo francesa teve como objetivo uma perspectiva de promover cuidados e educação moral e intelectual, “[...] o seu papel não foi somente o de guardar a pequena infância popular, mas, em nome de um projeto educativo, de disputar esta clientela as guardiãs de quarteirão” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 08). Com objetivo de tirar essas crianças das ruas que se encontravam em situação de risco e



dos perigos expostos, como também de propor a eles desenvolvimento da inteligência e de bons costumes.

Nesse cenário, temos também os Jardins de Infância. Historicamente, a literatura em particular traz que o jardim de infância é uma instituição unicamente pedagógica, pois desde sua origem teve preocupações com os cuidados das crianças, entretendo devemos destacar que o primeiro Jardim de Infância, fundado em 1840 em Blankemburgo, por Friedrich Froebel (1782 nascimento – 1852 falecimento), não somente com o objetivo de cuidar e educar, mas que a família cuidasse melhor de seus filhos (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Froebel foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas. Ele viveu em uma época de mudanças de concepção sobre as crianças e esteve à frente desse processo na área pedagógica, como fundador dos Jardins de Infância. Para Froebel,

A educação em um primeiro momento deve apenas observar, deve refletir e esperar pelas crianças e suas demonstrações desta divindade, as crianças mais velhas devem ser observadas em seu trabalho, as mais novas em suas brincadeiras, só assim poderá se reconhecer as verdadeiras inclinações infantis. Por fim, Froebel discorre a respeito de algumas considerações particulares sobre: o cultivo do senso religioso, do conhecimento e do corpo, da natureza, memorização de poemas, exercícios de linguagem baseados na observação da natureza, desenho, cores e pintura, jogos, histórias e contos, excursões e caminhadas, aritmética, exercícios de gramática, escrita e leitura (ARCE, 2002, p. 52).

Froebel defende uma educação prescritiva, pautada no desenvolvimento da criança, seguindo o princípio da “auto-atividade livre”, para que ocorra um autoconhecimento com liberdade pela criança. Nesse direcionamento, o jogo e o brincar é instrumento de autoconhecimento. Desse modo, nos Jardins de Infância, a ação pedagógica deveria articular a utilização do jogo e da brincadeira no processo de formação da criança (ARCE, 2002).

A escolha do nome Jardim da Infância, ou *Kindergarten*, está relacionada à influência religiosa. Sobre essa questão Arce (2002) esclarece que,

[...] durante vários meses Froebel procurou um nome que melhor se adequasse a esse novo estabelecimento, já que ele não queria que este contivesse a palavra “escola”, pois, esta trataria o sentido de se estar colocando coisas na cabeça da criança, ou seja, ensinando algo, e este não era o propósito desta instituição. Seu propósito residia em guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas, sua essência humana através do jogo, das ocupações e das atividades livres, tal como Deus faz com as plantas da natureza. O nome *Kindergarten* ou Jardim de Crianças con-

seguiu unir todas estas idéias e princípios numa única e simples palavra [...]. Este recanto deveria ser entregue às mulheres, que com coração de mãe eram as únicas capazes de cultivarem nas criancinhas todos os seus talentos e todos os germes da perfeição humana unida a Deus (ARCE, 2002, p. 66-67).

A partir do exposto, apontamos que o proposto de Froebel nos Jardim da Infância foi se expandindo, assumindo outras características ao longo dos anos, por um viés gradualmente laico. Conforme Kuhlmann Júnior (1998),

Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos aspectos: a que assistencialista é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternas (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 26).

É importante frisar que os pioneiros da Educação Infantil contribuíram para diminuir os índices de mortalidade infantil. Com o crescimento de crianças órfãs, as instituições de Educação Infantil se destacaram, pois priorizava um cuidado dessas crianças a fim de diminuir esse índice de mortalidade infantil, sendo que, as matérias utilizadas nas atividades eram confeccionadas por médicos que tinham interesse na educação (PASSAMAI; SILVA, 2009).

Já na segunda metade do século XIX, a maior parte das instituições que se destinavam a infância era composta basicamente de creches e de Jardins de Infância, juntamente com outras modalidades educacionais, que foram seguidas por outros vários países.

## 2.2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Essa seção do estudo tem por finalidade identificar a história da Educação Infantil no Brasil. Sobre essa temática, Merisse (1997) assinala que no Brasil, diferente do que aconteceu na Europa, até o século XIX, não se tinha instituições designadas a educação da criança, ainda era no meio rural se tinha uma concepção que quem deveria cuidar dos filhos era as mães.

Sobre essa temática, Passamai e Silva (2009) ainda destacam que a história da Educação Infantil no Brasil também acompanha as mudanças que ocorrem no mundo, haja vista que no cenário brasileiro essas instituições vieram influenciadas de países europeus. Para os autores, em meados do século XIX, a Educação Infantil ainda era escassa e as crianças carentes e abandonadas na zona rural eram cuidadas pelas famílias dos fazendeiros, já os da zona urbana eram deixados na roda dos expostos onde quem abandonava os bebês não eram identificado (PASSAMAI; SILVA, 2009).

Conforme Oliveira (2007) “[...] no meio rural, onde residia à maior

parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco.” (OLIVEIRA, 2007 *apud* MERISSE, 2015, p. 105).

Todavia, essa prática não acontecia na zona urbana. Na zona urbana, as crianças que eram abandonadas pelas mães eram levadas para “roda dos expostos”, que existiam em algumas cidades do Brasil no século XVIII. É importante frisar que as roda dos expostos surgiu no período colonial, pela Santa Casa da Misericórdia, em Salvador e posteriormente no Rio de Janeiro e era marcado por ser uma instituição assistencialista, com atendimento a bebês abandonados pelas mães solteiras que esperavam um filho ilegítimo, ou famílias com condições precárias (MERISSE, 2015).

Apontamos que, com o deslocamento das mulheres para o mercado de trabalho ocasionou em conflitos na estrutura familiar, que tinha a ideia de que a mãe deveria cuidar dos filhos. Diante disso, surgiu a ideia propostas de que as mulheres cuidassem de crianças em troca de receber dinheiro. Não se tinha lugares apropriados para cuidar dessas crianças e seus pais e/ou responsáveis não tinham condições de dar educação para essas crianças, com isso, havia muitas crianças que eram abandonadas. Nesta época, então, são criadas fundações de amparo a crianças, como creches, asilos e internatos, com objetivo de diminuir a taxa de mortalidade desses indivíduos e assegurar a eles o cuidado.

Esta situação gerava muitos preconceitos, pois estas instituições eram apenas para crianças pobres e carentes, frisado pelo cuidado de saúde, corpo, alimentação e outros. Segundo Kuhlmann Júnior (1998, p. 78), independentemente de ter esse caráter e relação às crianças pobres, a creche, para crianças de 0 (zero) a 03 (três) anos, “[...] foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas, pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças.”.

É importante salientar que, em 1875 são criados os primeiros Jardins de Infância privados, subsequente, foram fundadas as instituições de Jardins de Infância públicos com destino a classe alta, no qual havia um programa pedagógico para o desenvolvimento educativo das crianças. E em 1889, ocorreram as primeiras propostas de instituições de pré-escolas no Brasil, constituídas a primeira instituição de Proteção e Assistência a Infância, criado no Rio de Janeiro. Nesse sentido, destacamos que as novas ideias vindas internacionalmente no século XIX, vieram com muitos entusiasmos para o Brasil (MERISSE, 2015).

Apontamos que as instituições de pré-escola com caráter privado tinham mais preocupações com o desenvolvimento das crianças, procuravam diferenciar das creches da classe operária, buscavam se fundamentar na teoria de Froebel, como Kuhlmann Júnior (1998) enfatiza,

[...] o setor privado da educação pré-escolar, voltado para as elites, com os jardins-de-infância, orientação frobeliana, teve como principais expoentes, no Rio de Janeiro, o do Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875, e em São Paulo, o da Escola Americana, de 1877. No setor público, o jardim-de-infância anexo à escola normal Caetano de Campos, de 1896, [...], atendia aos filhos da burguesia paulista (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 82).

Essas duas visões de educação de pré-escola para a classe alta e a classe operária se manteve por muito tempo, se defendia uma educação compensatória e assistencialista para a classe mais desfavorecida e propostas educativas para o desenvolvimento de aprendizagem para as crianças de classe alta (MERISSE, 2015).

A partir de 1930, no Brasil, o Estado assumiu a responsabilidade no atendimento infantil com a criação do Ministério da Educação e Saúde. Segundo Merisse (1997, p. 38-39), "O atendimento educacional começa assim a estender-se aos filhos dos trabalhadores, principalmente nas grandes cidades, configurando-se como um elemento da modernização econômico-social". Assim, temos o surgimento de políticas públicas e órgãos específicos para a infância, mas,

A educação infantil na década de 60, período dos governos militares, continuou com sua característica assistencialista, como foi dito anteriormente, uma educação destinada às crianças carentes para assistir suas necessidades físicas e biológicas. Neste período, as políticas governamentais incentivavam programas emergenciais para entidades filantrópicas, assistenciais ou de iniciativas comunitárias, onde mães cuidavam de turmas com mais de cem crianças na pré-escola (MERISSE, 2015, p. 105).

A partir desses levantamentos, fica claro que houve pouquíssimo crescimento neste período, e que ainda não se dava a devida importância à Educação Infantil e muito menos era considerada como parte da formação acadêmica do sujeito. "Segundo essa perspectiva compensatória, o atendimento às crianças dessas camadas em instituições como creches, parques infantis e pré-escolas possibilitaria a superação das condições sociais a que estavam sujeitas", sem alterar as estruturas sociais geradoras dos problemas sociais (OLIVEIRA, 2007 apud MERISSE, 2015, p. 105).

Contudo, apenas em 1970 que passaram a ocorrer modificações significativas referentes à Educação Infantil. A partir desse período, a Educação Infantil passou a ser municipalizada devido ao número muito alto de creches e Jardim de Infância. Em meados de 1980 a Educação Infantil é reconhecida como parte integrante do direito da criança e não dos pais, no qual é reconhecida pela Constituição Federal de 1988 (MERISSE, 2015). Com a LDBEN, n.º 9.394 de 1996, a Educação Infantil passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2019).

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a Educação Infantil, sendo que a preocupação é responder qual o reflexo da história das instituições de Educação Infantil na configuração atual desses estabelecimentos de ensino?

Para responder essa indagação, o desenvolvimento da pesquisa ocorrerá a partir de um estudo bibliográfico e documental, com o objetivo de analisar a história da Educação Infantil ao longo dos anos, enfatizando os reflexos de sua historicidade no contexto atual, por um viés qualitativo.

Apontamos que, o estudo bibliográfico, possui “[...] horizontes disciplinados e pensados para afastar a leitura descompromissada e propiciar formulação de problemas compatíveis com os anseios da pesquisa científica” (ROCHA; BERNARDO, 2011, p. 95). E a pesquisa de cunho qualitativo, proporciona que o pesquisador atue “[...] num meio onde se desenrola a existência mesma, bem diferente das dimensões e características de um laboratório” (TRIVIÑOS, 1987, p. 121).

A partir dessas afirmativas, o estudo foi desenvolvido em dois momentos. A princípio entendemos o contexto histórico da Educação Infantil internacionalmente. Em seguida, descrevemos a história da Educação Infantil no Brasil, até a promulgação da mesma como primeira etapa da Educação Básica.

### 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Diante dos dados levantados no referencial teórico, analisamos que, as instituições de Educação Infantil se encontram em constante expansão na sociedade contemporânea. Nos últimos anos houve um aumento significativo na demanda de serviço nesses estabelecimentos, bem como, o poder público, especialmente o município, passou a se encarregar desse serviço e manutenção das mesmas. Apesar disso, vale ressaltar que, a Educação Infantil é marcada por uma historicidade, sendo que sua estruturação atualmente passou por avanços e retrocessos.

É importante destacar que, em decorrência de seu contexto histórico,

Creche, Escola Maternal, Sala de Asilo, Escola de Tricotar, Jardim da Infância, Pré-Primário, Pré-Escola, Educação Infantil foram alguns nomes dados, ao longo da História, a instituições de educação de crianças pequenas. O nome e a concepção norteadora da prática educacional dessas instituições mantêm relação direta com a concepção de infância vigente na época e com a classe social a qual se destinava a instituição. O que cada momento histórico constrói, reserva e atribui como “função” e período da infância impõe tarefas e essas instituições educativas. Isto significa dizer que ser criança e vivenciar uma infância nem sempre foram as mesmas coisas. E que educação infantil também teve vários significados no decorrer da

História (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1995, p. 09).

Nesse direcionamento, enfatizamos que, a Educação Infantil encontra-se relacionada à concepção de infância, que por sua vez,

[...] pode apresentar variações impressionantes, de uma sociedade o de um tempo a outro. Algumas sociedades admitem o trabalho pesado. Outras sociedades ficam chocadas com esse tipo de violação da inocência e vulnerabilidade infantis. Para algumas sociedades as crianças deveriam ser felizes. Para outras, embora não defendendo infância infeliz, essa preocupação parece estranha. Algumas sociedades admitem que grande parte das crianças pequenas morrerá, e tendo em vista esse fato organizam sua relação com a infância, incluindo a forma como discutem a morte com as crianças. Outras trabalham arduamente para prevenir a morte de crianças. Algumas sociedades acham os bebês encantadores, outras comparam-nos aos animais. Algumas sociedades aplicam rotineiramente disciplina física nas crianças, outras ficam chocadas com isso [...]. Algumas sociedades admitem que a infância termina por volta da puberdade [...]. Outras sociedades, no entanto, caracterizam a idade adulta muito mais tarde e criam categorias como a adolescência, especificamente para insistir que as pessoas pós-púberes são ainda crianças de alguma forma. A lista de variações e mudanças das características básicas da infância é imensa (STEARNS, 2006, p. 12).

A partir desse levantamento, evidenciamos que, a infância é uma construção social, que está relacionada aos acontecimentos em curso na sociedade, sendo que o surgimento e desenvolvimento da Educação Infantil ao longo dos anos estão associados à representação da infância na sociedade. Entretanto, analisar a trajetória histórica da representação da infância não é a temática em questão abordada nesse estudo.

Sobre a estruturação legal da Educação Infantil, Lara e Moreira afirmam que, "A contextualização da Educação Infantil no cenário histórico-econômico da sociedade capitalista permitiu visualizar as formas de atendimento à infância (re)definidas no bojo das transformações sociais." (LARA; MOREIRA, 2012, p. 223). Assim, percebemos que as transformações na sociedade viabilizaram a transformação na Educação Infantil no âmbito nacional que, por sua vez, encontra-se relacionada às influências internacionais.

Nessa perspectiva, apontamos que, os documentos acerca da Educação Infantil foram se concretizando e sustentando como direito a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, relacionado por sua vez, ao modo de produção e reprodução social. Atendendo conseqüentemente, o viés econômico e político vigente na sociedade. De tal modo, segue um viés capitalista. Assim, como as relações presentes na sociedade vão se desenvolvendo de acordo com a demanda, principalmente de ordem econômica e política, os documentos vão se ajustando, com a finalidade de atender um viés hegemônico, presente na sociedade.

Na interpretação de Kuhlmann Júnior (2003) afirma que,

Já algum tempo vimos ponderando como, no processo histórico de constituição das intenções pré-escolares destinadas infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica pra esse setor social, dirigidas para submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação de uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional (KUHLMANN JÚNIOR, 2003, p. 54).

Nesse contexto, para que a Educação Infantil adquirisse o status de escolar, a solução foi incorporá-la como parte do ensino regular, como então a primeira Etapa da Educação básica. No entanto, essas transformações administrativas não ajudam a diminuir o “preconceito” presente na sociedade, que visualizam essas instituições em um aspecto geral como, um lugar de colocar crianças. Entretanto, firmamos que, a Educação Infantil deve ser um espaço que permita,

As crianças participam das realizações sociais, e este não é exclusivamente psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam a participação, apropriam-se de valores e comportamento próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento (KUHLMANN JÚNIOR, 2003, p. 57).

Ainda sobre essa temática, Ayres (2012) afirma que,

A responsabilidade da Educação Infantil é muito grande. Por este motivo é preciso pensar seriamente sobre as possibilidades de atuação mediando os estímulos que irão oferecer à criança em seu crescimento mediante um processo evolutivo visando atingir o mais amplo desenvolvimento biopsicossocial. A banalização ou a subvalorização de sinais que apontam para problemas do desenvolvimento infantil pode adiar a tomada de decisão em oferecer à criança os atendimentos necessários, trazendo prejuízos na aprendizagem escolar e no desenvolvimento biopsicossocial da criança. (AYRES, 2012, p. 14).

Diante dessa afirmativa, elucidamos que, as instituições de Educação Infantil carregam as marcas da história. Mas as mesmas devem visar desenvolver as potencialidades das crianças em um aspecto totalizador, favorecendo ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, conseqüentemente o desenvolvimento humano.

Segundo Paschoal e Machado (2009), mesmo com tanta mudança nas últimas décadas e o aumento no número de instituições, as pesquisas mostram a dificuldade para a inserção nas instituições de Educação Infantil. Especialmente porque as crianças de nível econômico baixo são as com menores oportu-

tunidades para conseguir vaga nas creches, enquanto os de nível econômico mais elevado têm maiores oportunidades, dessa forma deixando a desejar.

Conforme Passamai e Silva (2009), a Educação Infantil foi vista como um investimento desde os primeiros meses até o início na escolarização obrigatória. O fato é que a Educação Infantil tem como marco um grande passo na sua história o desenvolvimento das crianças de todas as classes sociais. A dificuldade é efetivar esse desenvolvimento de forma igualitária.

## 5 CONCLUSÃO

Diante do exposto, que teve como objetivo analisar a história da Educação Infantil ao longo dos anos, buscando um entendimento sobre a historicidade da Educação Infantil no contexto internacional e conseqüentemente nível nacional, até a promulgação da mesma como primeira etapa da Educação Básica, apontamos que, a Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica marcada por avanços na legislação e retrocessos, haja vista que, as condições que levaram ao surgimento das instituições de Educação Infantil perpetuam nos dias atuais, principalmente a nível cultural.

A respeito da trajetória histórica da Educação Infantil e sua normalização legal, apontamos que, os acontecimentos internacionais influenciaram o desenvolvimento da Educação Infantil nacionalmente. Além disso, a cada lei que foi sendo aprovada, novas modificações foram ocorrendo e novos encaminhamentos foram sendo estabelecidos para os estabelecimentos de Educação Infantil.

Porém, essas legislações atendem interesses de ordem principalmente econômica e política, no qual seus reflexos na prática pedagógica, não asseguram um desenvolvimento pleno do aluno, além de não suprimir o ideário culturalmente e historicamente propagado, que a Educação Infantil é uma etapa de brincar, sem fazer ligar efetivamente com o cuidar. Encaminhamento esse, presente quando surgiu as primeiras instituições de Educação Infantil.

Em suma, apontamos que, ao assumir efetivamente a esfera educativa, a Educação Infantil, deixou de ser um local no qual se deixa crianças, como um depósito, mas passa a ter uma função no segmento escolar, e conseqüentemente no desenvolvimento humano. O fato é que as modificações não devem ser focalizadas na esfera legal, mas deve ser abrangente, se fazer presente nas relações sociais.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. **Educação infantil, creches: atividades para crianças de zero a seis anos**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1995.



ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins infância**. Petrópolis: Vozes, 2002.

AYRES, S. N. **Educação infantil: teorias e práticas para uma proposta pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 07 jun. 2019.

FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. 4. ed. São Paulo: Autores associados, 2003.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil uma abordagem histórica**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. p. 51-65.

LARA, A. M. de B.; MOREIRA, J. A. da S. **Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012.

MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte Ciência, 1997, p. 25-50.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PASSAMAI, G. de L.; SILVA, J. R. M. da. A História da Educação Infantil. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Garça, SP, v. 07, n. 13, p. 01-06, jan. 2009.

ROCHA, A. S.; BERNARDO, D. G. Pesquisa bibliográfica: entre conceitos e fazeres. In: TOLEDO, C. A.; GONZAGA, M. T. **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: EDUEM, 2011.

STEARNS, P. N. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

## CAPÍTULO 2

# A CONTRIBUIÇÃO DO PENSAMENTO EDUCATIVO DE MICHEL DE MONTAIGNE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

*Barbara Cassimira de Souza  
Adriana Aparecida Rodrigues*

### 1 INTRODUÇÃO

Atualmente, tem se tornado cada vez mais comum em nossa sociedade discussões sobre a complementação da formação do professor, no qual deve sempre ser priorizada a qualidade e a busca de se compreender os avanços históricos da educação, para que a prática possa ser realizada de forma eficaz, no qual o professor seja capaz de interpretar as necessidades daquele aluno ou escola, a fim de supri-las. Nesse direcionamento, apontamos que, as ideias acerca da educação, bem como da formação docente, são melhores entendidas quando relacionadas historicamente. Por essa razão, o presente estudo, propõe um estudo enfatizando a utilização de obras clássicas no processo de formação docente.

"[...] em épocas de rápidas transformações tecnológicas, como a que vivemos, o passado parece ter tão pouca importância na vida dos homens que um programa acadêmico de leitura dos clássicos é logo considerado um despautério." (LEONEL, 1998, p. 87), diante da globalização que presenciamos atualmente. Contudo, a falta de utilização dos textos clássicos nas práticas de ensino dos docentes tem deixado lacunas na formação dos futuros docentes, já que a obra clássica, como a de Michel de Montaigne (1533-1592), possibilita um entendimento da ação do passado sobre as representações

sociais e educacionais presentes na sociedade no momento de sua escrita, que por sua vez perpetuam ao longo dos anos. Sobre a utilização de obras clássicas, Leonel (1998) diz,

Assim, uma obra antes de resistir ao tempo e tornar-se clássica é uma obra histórica e continua sendo depois desse reconhecimento. Nesse sentido, pode-se dizer que as obras clássicas são tão mais históricas quanto mais colaboraram para tornarem obsoletas as idéias, os sentimentos e os personagens de sua época e quanto menos quantidade de presente de passado e maior quantidade de futuro contem em si. É por traduzirem o movimento da sociedade em sua profundidade mais recôndita que nos fazem pensar em nós mesmos, [...] (LEONEL, 1998, p. 88).

A partir desses levantamentos, o presente capítulo tem como objetivo analisar a contribuição do pensamento educativo de Michel de Montaigne para formação docente. Para tanto, a pesquisa descreve primeiramente a biografia e o contexto histórico presente na sociedade no período que viveu Michel de Montaigne. Em seguida, identificar a contribuição dos escritos de Michel de Montaigne para as questões educacionais do respectivo período histórico. Por último, refletir sobre a importância do estudo de obras clássicas, em especial a de Michel de Montaigne, para formação docente.

Consideramos necessário o estudo dessa temática e também de suma importância no ensino superior, destacando-se no curso de Pedagogia, por se tratar de uma linha de estudo em que fará com que ocorram reflexões sobre a qualidade da formação, possibilitando uma articulação entre os avanços educacionais que ocorreram ao longo dos anos, sob influência das ideias dos autores até a atualidade. Além do que, ao término da graduação, o graduado estará capacitado para docência, conseqüentemente estará mediando o conhecimento por um viés crítico e reflexivo, em um aspecto totalizador. Sendo que, as obras clássicas se configuram como um recurso auxiliador no processo de formação tanto social quanto docente no curso de pedagogia.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para entender a contribuição do pensamento educativo de Michel de Montaigne para formação docente, é interessante falar sobre a biografia e o contexto histórico presente na sociedade no período que viveu Michel de Montaigne, bem como, identificar a contribuição dos escritos de Michel de Montaigne para as questões educacionais do respectivo período histórico, para então compreender a importância do estudo de obras clássicas, em especial a de Michel de Montaigne, para formação docente.

## 2.1 MICHEL DE MONTAIGNE: CONTEXTO HISTÓRICO E BIOGRAFIA

Essa subdivisão tem o intuito de descrever o contexto histórico que viveu Michel de Montaigne e a biografia do mesmo, haja vista que, para entender a contribuição dos escritos desse autor para as questões educacionais, em especial a formação docente, é necessário compreender os acontecimentos em curso na sociedade que influenciaram o autor.

A respeito da biografia do Michel de Montaigne, Chauí (1996) escreve que Michel de Montaigne é descendente de uma família de comerciantes na cidade de Boudeaux, perto do atlântico Frances, sendo que até o século XV, sua família não tinha grande notoriedade, pois possuíam apenas uma mercearia, que conforme o desenvolvimento da época cresceu junto ao comércio.

Nesse contexto, seu título de nobreza vem de terras adquiridas de Montaigne, localizada entre Guinne e Périgord, no qual a família conseguiu se elevar ao nível de nobreza. Pierre Eyquem de Montaigne casou-se aos trinta e sete anos, em 1528 com Antoinette de Louppes de Villeneuve, descendente também de comerciantes de vinhos de origem judia. Assim, se formava a família Montaigne, sendo Michel de Montaigne fruto deste casamento, nascido em 28 de fevereiro de 1533, que teve uma educação rigorosa no castelo de Montaigne, no qual os funcionários se dirigiam a Michel de Montaigne apenas em latim. Com seus seis anos de idade começou a aprender suas primeiras letras com um mentor alemão no idioma Cícero (CHAUÍ, 1996).

Conforme Chauí (1996), após este período, Michel de Montaigne foi destinado ao colégio de Guyenne em Bourdeaux, quando terminou se formou em direito em 1554, exerceu por algum tempo a advocacia sendo conselheiro no tribunal de Perigord e no Parlamento de Bordeaux. É importante frisar que, ao se formar, Michel de Montaigne conheceu Etienne de La Boétie, um humanista e filósofo francês, que se tornou um grande amigo, no qual desenvolveu grande afeição. Os dois participavam de tudo juntos, desfrutavam do mundo. Até que, em 1563, Michel de Montaigne perdeu o amigo e a vontade de viver, direcionamento esse que influenciou a escrita de sua principal obra *Ensaíos* (como veremos ao longo estudo).

Vale ressaltar que, em sua carreira profissional renunciou ao cargo de conselheiro, pois esta função não lhe agradava. Outro fato que marcou a vida do pensador foi o falecimento de seu pai, seu irmão mais velho se tornou Seigneur de Montaigne, mas como não tinha afeição por este nome, preferiu seu sobrenome de plebeu Eyquem. Assim, Michel de Montaigne se tornou herdeiro do título de Montaigne, bem como, dos bens de seu pai, o que lhe garantiu uma vida sem preocupações financeiras (CHAUÍ, 1996).

Sobre seu relacionamento conjugal, Chauí (1996) escreve que, apesar de ser casado, sua vida conjugal não o agradava, sua esposa Françoise era filha de parlamentares de Bordeaux, no qual tiveram filhos, sobrevivendo apenas

Leonor, os demais morreram prematuros. Com as tristezas da vida, se exilou na torre do castelo, se dedicando a escrita. Nesta época, segundo Chauí (1996, p. 08), “Montaigne se achava inteiramente desprovido de qualquer assunto específico, e tomou então a si mesmo como objeto de análise e discussão”. A partir deste momento, Michel de Montaigne começou a tomar nota de tudo que vivenciava e descobria em relação a si mesmo, deste modo chamou de *Ensaíos* seus escritos, que Chauí (1996, p. 08) destaca como, “[...] resultado da inclinação ao devaneio, a meditação e a análise que resultaram em suas anotações de costume, sem ordem e nem propósito”. Em sua obra *Ensaíos*, Michel de Montaigne desnorteia o leitor, apresenta modelos paradoxos e contraditórios que confunde o leitor falando por meias palavras, no qual relatava suas opiniões, sem preocupação em relação ao assunto ou a composição.

Após se dedicar a dois anos escrevendo na torre Montaigne, decide voltar a participar das tarefas de nobre. É oportuno frisar que, ele tinha aptidão para se destacar na alta sociedade. Todavia, participou ativamente do exercício, no qual foi um dos responsáveis pela conquista das terras de Fontenay-le-Comte, que estava em poder dos protestantes católicos mais conhecidos como calvinistas. No entanto, sua convivência com os homens nobres enriquecia suas ideias de morte, que ficaram claras em os *Ensaíos*, no qual destacava planos trágicos, reminiscências de sons de armas, relata Chauí (1996).

Em 1578, foi eleito como prefeito de Bordeaux, sendo que, assumiu o cargo em 1580, após algumas viagens, estendendo se até 1585. Após, se dedicou a escrever novamente em sua torre, até meados de 1588, quando finalizou sua obra *Ensaíos* e viajou para Paris para a publicação do mesmo. Fato esse que, acabou lhe rendendo uma prisão na Bastilha, por algumas horas até a intervenção da rainha mãe Catarina de Medicis, pois ao chegar à capital francesas encontrou uma política opositora do Rei Henrique III, que defendia a monarquia absolutista assim acabou sendo visto como inimigo, pois sempre foi adepto do monarca, segundo Chauí (1996). Mesmo sendo uma viagem conturbada em Paris, Michel de Montaigne encontrou Mademoiselle Gournay, a quem teve laços profundos como filha, que posteriormente a sua morte editou suas obras.

No fim da vida estava com falta de memória, tinha crises de cálculos biliares e dedicou se apenas a terminar seus *Ensaíos* finais, recebeu propostas para ocupar posições importantes dentro da nobreza, mais Michel de Montaigne não considerava mais tempo de sonhar. “Casou a filha Leonor, em 1592, e esperava pacientemente pela morte[...] Ela chega em meio de uma missa celebrada em seu próprio quarto, a 13 de setembro de 1592” (CHAUÍ, 1996, p. 10).

Apontamos que Michel de Montaigne passou por transformações políticas, econômicas, sociais e culturais, que influenciaram seus escritos. A esse respeito, Chauí (1996, p. 10) escreve que, “Montaigne viveu numa época extremamente conturbada, da qual refletiram algumas características fun-

damentais, especialmente as mais contraditórias”. Dentre as características dessa época temos:

A primeira dessas características situa-se no plano econômico, social e político das transformações que levaram a destruição da economia feudal da Idade Média e sua substituição pelas atividades manufatureiras e de comércio [...]. A segunda característica vincula-se a primeira e é representada pela destruição das formas de pensamento vigentes na Idade Média e pela transição para estruturas de pensar diametralmente opostas ao teocentrismo medieval [...]. O retorno aos modelos e às fontes da Antiguidade levou a constituição do humanismo renascentista, principal elemento espiritual do de Montaigne e de outros filósofos da época. A terceira característica, associada intimamente às anteriores – apesar de conflitava em muitos pontos -, foi o movimento de reforma religiosa, iniciado por Lutero e liderado na França por Calvino. Os reformadores protestantes insubordinaram-se contra o domínio dos papas romanos e contra certos aspectos da doutrina católica. No fundo, o significado dos protestos vincularam-se ao espírito do capitalismo do burguês nascente. Expressão clara disso ocorreu justamente na pátria de Montaigne, ao surgir o protestantismo calvinista dos huguenotes (CHAUI, 1996, p. 10-11).

Na Interpretação de Aranha (1996), em meados do século XV e XVI ocorreu o período que ficou conhecido como humanismo, neste momento houve a procura do homem e da cultura retomando valores antigos gregos-romanos. O enfoque do homem deixa de ser voltado a divindade e passa para questões corriqueiras, surge a observação o desejo da curiosidade despertando o interesse pelo corpo e pela natureza. Até a medicina se beneficia com o desvencilham-se dos dogmas religiosos, que passa a realizar a prática de dissecação de cadáver.

Segundo Aranha (1996), neste período destaca-se o Renascimento, que visava a individualidade, razão e liberdade. A respeito do Renascimento, os Marques, Berutti e Faria (2008) salientam que o Renascimento representa uma ruptura com os ideais medievais, sendo um movimento complexo e rico, que vai além de modificações intelectuais do período histórico, justamente por estar atrelado as transformações econômicas e políticas do período, marcado pela transição do modo de produção feudal para o capitalista.

É oportuno frisar que, com a decadência do feudalismo, o capitalismo, um novo modo de produção, o burguês se destaca como classe dominante, sendo que burguesia por meio das viagens marítimas conseguiu ampliar seus horizontes, aumentando cada vez mais seu enriquecimento. Contudo, a transição do feudalismo para o capitalismo não ocorreu do dia para noite e nem decorreu apenas de uma modificação econômica e política, mas ocorreu paulatinamente atrelada com todos os contextos presentes na sociedade. Dentre os fatores que influenciaram essa transição, Marques, Berutti e Faria (2008) postulam os movimentos do Renascimento e o da Reforma, que

transformaram gradualmente os planos culturais e intelectuais.

Nesse contexto, Aranha (1996) ressalta que, com as inovações que o Renascimento proporcionou a Igreja sofreu críticas em relação a sua autoridade, reagindo com a Contra Reforma, pois os movimentos liderados por Zuínglio, Calvino e Martinho Lutero ganharam força contra a Igreja. Diante disso, ocorreu a separação da Igreja Ortodoxa e Romana, momento histórico em que teve a inquisição que cassava e matava indivíduos que eram considerados infiéis que desviavam a fé. Dessa maneira, evidenciamos que, com a Reforma Protestante, temos um período de mudanças, marcado também pelas discrepâncias econômicas e sociais, que causaram na Europa combates sangüíneos.

Na interpretação de Aranha (1996), o Renascimento foi um período de múltiplas mudanças de pensamento, no qual a educação sofre diversas transformações, que naquele período deveria transmitir uma formação da moral do homem (homem burguês), para que ele se torne líder, um indivíduo de negócios, que domina ao latim, haja vista que, apesar da evolução do pensamento humanista, a educação ainda excluía a massa popular. Assim, concordamos com Marques, Berutti e Faria (2008), ao afirmar que, o Renascimento não pode ser visto como um período apenas de transformações políticas e econômicas, haja vista que, temos que voltar o olhar para as mudanças intelectuais e culturais que ocorreram nesse período, pois os movimentos renascentistas e reformistas foi consequência de uma mudança no pensamento do homem.

Nesse contexto, Michel de Montaigne, foi representante do movimento renascentista, no qual a educação sofre inúmeras transformações. A esse respeito, Aranha (1996) afirma que a educação ia além da transmissão de conhecimentos, mas deveria formar o homem burguês para os novos preceitos presentes na sociedade. Por isso, Michel de Montaigne se refere ao homem como fruto de transformações, que está em constante mudança tanto por dentro e por fora como enfatizava: "O homem é, portanto, tão estranho quanto enigmático, sejam quais forem às experiências acumuladas sua vida. Jamais atinge a si mesmo e nunca conhece as razões daquilo que se passa consigo" (CHAUI, 1996, p. 16).

Para Chauí (1996), o pensamento de Michel de Montaigne está na direção contrária da religião, pois acredita que a mesma não é capaz de resolver todos os problemas dos indivíduos. Em *Ensaíos* evita ser direto em questões religiosas, mas aponta que, quanto mais vivemos em um determinado país, mais recebemos uma religião, e de acordo com o seu pensamento as religiões mais antigas são mais seguidas e aceitas pelo homem. Assim, o pensador, levanta dúvidas sobre o cristianismo.

## 2.2 A CONTRIBUIÇÃO DOS ESCRITOS DE MICHEL DE MONTAIGNE PARA AS QUESTÕES EDUCACIONAIS

Essa subdivisão tem o intuito identificar a contribuição dos escritos de Michel de Montaigne para as questões educacionais do respectivo período histórico. Para atender esse proposto, consideramos importante realizar primeiramente alguns apontamentos sobre a principal obra do autor, nomeada como: *Ensaíos*, enfatizando as questões educacionais abordadas na obra.

Nesse contexto, destacamos que, para escrever a obra *Ensaíos*, Michel de Montaigne deixa claro sua afinidade e influências dos filósofos Plutarco e Sêneca, no qual se sentia à vontade para falar de seus escritos eram semelhantes aos filósofos. Todavia, ressaltava que sabia diferenciar e reconhecer o que os diferenciavam, referindo-se a forma de escrever “solto”. Segundo Michel de Montaigne (1996, p. 148), os escritores deveriam ter discernimento entre o que eles escreviam, o que seria ideia própria e o que os escritores pegam como ideias suas, no qual criticava fortemente esses escritores, dizia ainda que “[...] perdem muito mais que ganham”.

Em sua obra, Michel de Montaigne deixa claro que, tem compromisso apenas em dizer seus sentimentos e opiniões. Em *Ensaíos*, afirma que, seu único propósito era analisar a si mesmo e, de acordo com as experiências que vivia. Dessa maneira, a contribuição dos escritos de Michel de Montaigne para as questões educacionais é de grande relevância, por deixar exposto à preocupação que ele tinha com a educação, em especial da criança naquele período histórico.

Vale ressaltar que, na época, a educação era feita de forma rígida tradicionalista, no qual Michel de Montaigne condenava, por acreditar na educação a criança aprendia e participava do processo educacional. Dessa forma, deveria entender o certo e errado e a se redimir com seus próprios erros, sendo que uma criança bem instruída, certamente no futuro se tornaria um bom homem para viver em sociedade (MONTAIGNE, 1996).

Sobre a educação das crianças, especificamente, o autor dizia que, “Alguém, depois de ler o ensaio precedente, dizia a tempos em minha casa que eu me devia ter alongado um pouco mais sobre a educação das crianças” (MONTAIGNE, 1996, p. 149). Justamente por seus escritos apresentarem uma nova visão para educação da criança. A respeito da educação, Michel de Montaigne acreditava ser a maior dificuldade da ciência humana, principalmente a educação da criança, na qual compara com a agricultura, ao afirmar que,

O mesmo acontece na agricultura: o que precede a sementeira é certo e fácil; e também plantar. Mas depois de brotar o que se plantou, difíceis e variadas são as maneiras de tratá-lo. Assim os homens: pouco susta semeá-los, mas depois de nascidos, educá-los e instituí-lo é tarefa complexa, trabalhosa e temível (MONTAIGNE, 1996, p. 150).



A partir dessa afirmativa, entendemos que Michel de Montaigne apresentava certa preocupação referente à formação da criança, quando que para ele colocá-las no mundo é tarefa fácil ao se comparada a de educá-la. Considerando a importância de uma boa educação, não falamos só dos deveres familiar, mas também quando inseridas no âmbito educacional. Assim, a tarefa do preceptor era importante em sua visão, já que ajudaria na formação do indivíduo (MONTAIGNE, 1996).

Para o autor, o trabalho educacional não vinha da repetição, sendo necessário apontar os caminhos para a criança, levando a mesma a um novo campo de sensações, desenvolvendo na criança a sua própria capacidade intelectual de discernimento, deixando sua escolha livre. Sobre a inteligência ainda ressaltava, "É bom que faça trotar essa inteligência à sua frente para lhe apreciar o desenvolvimento e ver até que ponto deve moderar o próprio andar, pois em não sabendo regular a nossa marcha tudo estragamos." (MONTAIGNE, 1996, p. 151).

Desse modo, considerava que, para ensinar a criança, o preceptor deveria se colocar ao nível da criança, pois desta forma acreditava que se conseguiria guiar a criança com êxito. Porém, não era uma tarefa fácil e sim árdua característico de um professor bem formado. Assim, para se ensinar deveria ser baseada em conhecimentos com sentido para a criança, para que a mesma não memorize e sim aprenda, realizando conseqüentemente, uma análise deste aprendizado. Nessa perspectiva, a autoridade não deveria ser usada para ensinar nada a criança, pois a mesma deveria seguir seus princípios e não os princípios formados por outros, e não os tendo como verdade absoluta e se for possível que sempre duvide, no qual afirmava que, quem tinha certeza absoluta eram os loucos (MONTAIGNE, 1996).

Acreditava que cada indivíduo, devia seguir suas próprias reflexões e que não deveria se seguir apenas uma reflexão pronta, haja vista que, não se encontra nada porque na verdade não se sabe o que procura. É importante deixar claro que, segundo Michel de Montaigne (1996), que ninguém está sob comando dos outros a não ser de si próprio, o qual você mesmo deve se governar. Assim, a verdade e a razão se tornam comuns a todos e passa por uma transformação para se forjar a inteligência. Nesse contexto,

Certamente é muito difícil modificar as propensões naturais. Daí provém que, em não se tendo escolhido bem o caminho a seguir, trabalha-se inutilmente muitas vezes e se precisam anos para instruir as crianças acerca de coisas em que não chegam a tomar pé. [...] a minha opinião é que as encaminhamos sempre para as coisas melhores e mais proveitosas, sem levar demasiado em consideração as vagas indicações e prognósticos que tiramos da infância (MONTAIGNE, 1996, p. 150).

Dessa maneira, o autor reforça a importância de direcionarmos a educação da criança, para que assim, elas saibam a que rumo deve trilhar, sen-

do que o mediador deve conduzir aquilo que ensina de forma clara e objetiva, partindo da prática social. Theobaldo (2008) conclui, "Mais uma vez, cabe ao professor inspirar ao aprendiz, desde a tenra infância, o respeito e a afeição pela virtude, mostrando-lhe que sua prática esta enredada na facilidade, utilidade e prazer." (THEOBALDO, 2008, p. 49). Assim, "Tudo se submeterá ao exame da criança, e nada lhe se lhe enfiará na cabeça por simples autoridade e crédito." (MONTAIGNE, 1996, p. 152). Defendendo conseqüentemente, que a educação deva decorrer de forma virtuosa, sem rigidez, mas sendo firme, para que os jovens entendam a importância de se adaptarem a qualquer situação. Michel de Montaigne (1996) enfatiza que,

A disciplina rigorosa da maior parte de nossos colégios sempre me desagradou. Menos prejudiciais seriam talvez se a inclinassem para a indulgência. São verdadeiras prisões para cativo da juventude, e a torna cínica e debochada antes de o ser. Ide ver esses colégios nas horas de estudo: só ouvireis gritos de crianças martirizadas e de mestres furibundos (MONTAIGNE, 1996, p. 164).

Direcionamento esse que, faz com que a cada vez mais se perca o interesse pelos estudos e formem homens tolos e violentos. Apontamos que, o autor era totalmente contrário aos castigos corporais, via como um sistema autoritário e tirânico. Os jovens deveriam se basear nos bons costumes e que o mesmo tinha liberdade para fazer todas as coisas, haja vista que, "Admiraria quem não se envergonhasse de seus trapos nem se espante com a riqueza e desempenhe ambos os papéis de bom grado" (MONTAIGNE, 1996, p. 166).

Conseqüentemente, o autor, defende que haja diversão e prazer, que os ambientes sejam atrativos com imagens de alegria e ainda, que se deem doces as nossas crianças e fel aos que as punem. Dessa forma, apresenta sua maneira de ensinar, no qual a "[...] criança deve ser seduzida para o aprendizado que irá nutri-la e afastada dos procedimentos que podem incliná-la a atitudes desfavoráveis à formação" (THEOBALDO, 2008, p. 262).

Assim sendo, o Michel de Montaigne defende que os jovens devem manter seus momentos de lazer, mas que se dedique de forma em que mantenha uma vida social, que não vivo somente preso a livros, trabalhos e a compreender a ciência. Desde que saibam usufruir dos prazeres da vida de forma regrada, conciliando os estudos à diversão.

É oportuno frisar que, para Michel de Montaigne, o homem deve ter o corpo e a mente fortalecida, no qual o sujeito deve se apropriar do conhecimento para si, para defender suas virtudes e verdades, ser soberbo. Para Michel de Montaigne (1996), era importante discutir e discorrer apenas com quem pudesse responder os questionamentos, e que todos deveriam fazer uso da razão. Para o autor, reconhecer o seu erro é uma qualidade rara, diz até ser de almas fortes e de um espírito filosófico.

Tendo um olhar mais crítico, Michel de Montaigne observou que nem

sempre os que mais capazes ocupavam os primeiros lugares na sociedade, e que até mesmo estas pessoas contribuem para revelar coisas que se julgava importante, e que os erros e tolices dos outros podem ser usados como aprendizado. Sobre a visão individual indagada que,

Este mundo tão grande, que alguns ampliam ainda como as espécies de um gênero, é o espelho em que nós devemos mirar para nos conhecermos de maneira exata. Em suma, quero que seja esse o livro do nosso aluno. A infinita diversidade de costumes, seitas, juízos, opiniões e leis ensina-nos a apreciar sadiamente os nossos, a reconhecer suas imperfeições e fraquezas naturais, o que já não é pouco. Tantas revoluções nos diferentes países, tantas mudanças nos destinos públicos, induzem nós a não encarar como extraordinários os nossos (MONTAIGNE, 1996, p. 158).

Nesse sentido, quando escreveu sobre o ensino, o autor traçou estratégias que julgou ser importante para a aprendizagem do aluno, no qual as aulas deveriam ser ministradas ora por conversas, em outros momentos de leituras individuais e outra da escolha do seu preceptor que tem total autonomia para instigar o conhecimento não o entregando pronto considerava esta forma de ensino mais fácil e natural. Na interpretação de Michel de Montaigne (1996),

Quem precede de ouro modo parece dizer que ainda não é tempo de viver feliz, ou que já não é. Mas para tais ensinamentos não quero que prendam o jovem; não quero que o abandonem ao mau humor e a cólera de um mestre-escola furioso; não quero corromper-lhe o espírito torturando-o com o trabalho, como fazem a outros, catorze a quinze horas por dia, a exemplo de um carregador. Não acharia bom tampouco se, inclinado por temperamento para a solidão e a melancolia, e manifestando demasiado amor pelos livros (MONTAIGNE, 1996, p. 163).

No final de seus escritos, Michel de Montaigne conta um pouco da sua experiência na educação, descrevendo como aprendeu a dominar o latim tão bem, que nem conseguia se comunicar em francês, sua língua materna. Ressaltava que, não foi preciso lágrimas ou dor para aprender, haja vista que, o latim fazia parte de seu cotidiano, seu preceptor o ensinou sem métodos partindo de situações e palavras simples.

No início dos seus seis anos, Michel de Montaigne foi estudar em um dos melhores colégios franceses chamado Guyenne, período no qual se destacou como aluno. Nesse período, seu latim foi se perdendo pela falta de prática. Um tempo depois desenvolveu um amor pelos livros, que teve início a partir da leitura das fábulas da 'Metamorfoses' do escritor Ovídio. O mesmo relata fugir para se dedicar as leituras tornou se descuidado com as outras matérias, pois sua paixão por livros era maior (MONTAIGNE, 1996).

O autor ainda se lembra de sua infância com apego e se demonstra muito grato pela educação recebida. Ao finalizar seu capítulo sobre a educa-

ção, ressalta um fato marcante em sua vida enquanto ainda estudava no colégio de Guyenne, quando participou de uma peça teatral, dizia que tinha uma segurança em sua expressão e que seus gestos eram flexíveis permitindo que ele desempenhasse qualquer papel (MONTAIGNE, 1996).

### 2.3 OBRAS CLÁSSICAS E FORMAÇÃO DOCENTE: MICHEL DE MONTAIGNE

Essa subdivisão tem o intuito de refletir sobre a importância do estudo de obras clássicas, em especial a de Michel de Montaigne, para formação docente. Para atender essa intenção, é necessário compreendermos primeiramente o que é uma obra clássica.

No dicionário, clássico é definido como: “[...] 1. Relativo à arte, à literatura ou à cultura dos antigos gregos e romanos. 2. Que segue, em matéria de artes, letras, cultura, o padrão deles. 3. Da melhor qualidade, exemplar. 4. Sem excesso de ornatos; sóbrio, simples.” (FERREIRA, 2000, p. 158). Apesar disso, destacamos que, essas definições não compreendem toda grandeza e riqueza que contém uma obra clássica. Ao se referir a uma obra clássica, Calvino (2007) compara a mesma a um talismã, em decorrência de sua importância e riqueza, que proporciona para quem tem o privilégio de lê-los.

Nas palavras do autor, “Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mais constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los.” (CALVINO, 2007, p. 15). Para Pereira (2013, p. 03), “As obras e os autores clássicos permitem estabelecer um diálogo com a contemporaneidade, sobretudo no que diz respeito a identificar onde e como as obras “conversam” com a atualidade e como estas mesmas obras dialogavam com a sociedade de sua época.”. Proporcionando ao leitor segundo Calvino (2007), reflexões em um tempo e espaço diferente do que ele vive.

A partir dessas afirmativas, destacamos que os clássicos permitem uma reflexão das questões humanas, por isso é de suma importância a leitura das obras clássica na formação docente, pois traz reflexões e possibilita interações de aprendizagem, agregando também crescimento pessoal ao docente. Nesse encaminhamento, Calvino (2007) destaca pontos importantes da leitura dos clássicos, enfatizando os benefícios da leitura de clássicos na formação de professores, entre eles: enriquecimento do vocabulário proporcionando ferramentas para se expressar melhor; melhora da redação e a articulação do pensamento; favorecimento da reflexão sobre fatos representativos do desenvolvimento humano; oferece a aprendizagem de ideias atemporais.

Dessa forma, ao utilizar uma obra clássica na formação docente, a mesma proporciona a construção do conhecimento por um viés crítico e reflexivo, haja vista que, possibilita ao docente uma compreensão do passado e

presente, considerando o marco histórico e transformações sociais ao longo do tempo, somando para sua vida pessoal e principalmente para profissional, também considerando que o professor é o responsável por mediar os conhecimentos, Pereira (2013, p. 01) afirma que, “[...] a leitura de obras clássicas na sua formação, permite a ele buscar compreensão histórica, para antecipar as consequências dos fenômenos no ambiente em que estão inseridos”.

Nessa perspectiva, “A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fale de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mais fazem de tudo para que se acredite no contrário.” (CALVINO, 2007, p. 20). Assim, faz-se necessário priorizar a leitura de obras clássicas em sua íntegra, repelindo interpretações secundárias. Nota-se a importância de que o docente tenha o contato diretamente com a obra original, sendo que quando uma obra é reescrita por outros pensadores, finda com modificações no qual quem a reescreve sempre acrescentará seu ponto de vista, suas críticas e sua maneira de pensar acerca do que está reescrevendo.

Destacamos que, no processo educativo, se faz necessário entender o campo das ideias, da prática e de valores não somente no presente, como no passado e futuro tendo uma ampla visão do desenvolvimento histórico social do indivíduo. Nas palavras de Nóvoa (1997), a educação é um processo de troca, que sofre influência do meio, sendo que “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado”. (NÓVOA, 1997, p. 26).

Nesse patamar, o professor precisa de uma formação adequada porque é considerada peça fundamental na formação que faz o elo entre o presente e o passado. O objetivo final é que o professor esteja preparado para ser um indivíduo transformador socialmente (PEREIRA, 2013). Portanto é imprescindível ressaltar, de acordo com Pereira (2013), que o professor tenha uma formação adequada, para ser capaz de formar os alunos tendo uma prática acima de tudo reflexiva em todos os âmbitos da sociedade, sendo que a leituras de clássicos que proporcionam principalmente para o professor compreender a sociedade e a evolução do homem, porque os clássicos atravessam os tempos e continuam tratando de questões presentes. Consequentemente auxiliando no processo de formação docente.

Sobre a influência do autor clássico Michel de Montaigne, ressaltamos que, mesmo que seu contexto histórico tenha sido completamente diferente do atual, Michel de Montaigne apresenta uma opinião crítica em relação às questões educacionais, que por sua vez refletem nos dias de hoje. Para exemplificar, se embasamos em Leonel (1998), que enfatiza que Michel de Montaigne era contra uma educação tradicionalista, rígida e religiosa, por isso ressaltava que, regras presentes (naquele período) na forma de ensinar “[...] sustentadas pela fé cristã e pela escolástica tornavam-se ridículas na

efetivação das trocas comerciais, as escolas com seus mestres, seus livros e seus métodos de ensinar, antes aceitas sem questionamentos, não parecem mais adequadas aos novos tempos.” (LEONEL, 1998, p. 92). Contudo, a consciência individual do homem (defendida por Michel de Montaigne) é a base para as teorias e pensamentos educacionais,

Questão que nos faz pensar na flagrante contradição existente, na atualidade, entre a dependência da vida individual a relações cada vez mais globalizadas e as cabeças sendo dirigidas, pelo saber especializado, no sentido contrário, como diria Montaigne, vivemos todos apertados dentro de nós mesmos e não vemos um palmo na frente do nariz (LEONEL, 1998, p. 95).

Diante desses levantamentos, evidenciamos que, Michel de Montaigne em seus escritos apresenta uma conexão da educação à grandeza do pensamento do ser humano, pois a educação possui uma função social. Encaminhamento esse que, ligado ao contexto atual, deve ocorrer por parte do docente, por um viés crítico e reflexivo. Tornando conseqüentemente a obra clássica, um recurso auxiliador no processo de formação docente.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem como objeto de estudo os escritos de Michel de Montaigne. Partimos do pressuposto que os escritos desses autores clássicos contribuíram para o desenvolvimento das questões educacionais do período histórico que viveu esse autor clássico. Dessa maneira, a preocupação do estudo é responder qual a contribuição do pensamento educativo de Michel de Montaigne para formação docente atualmente?

O desenvolvimento da pesquisa ocorrerá por meio de um estudo bibliográfico. É importante frisar que, “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Além de possuir “[...] horizontes disciplinados e pensados para afastar a leitura descompromissada e propiciar formulação de problemas compatíveis com os anseios da pesquisa científica” (ROCHA; BERNARDO, 2011, p. 95).

Vale destacar que, o material consultado é decorrente de livros e artigos disponibilizados via impresso ou na internet. Ainda sobre o desenvolvimento da pesquisa, ressaltamos que, a pesquisa é de caráter qualitativo, por relacionar o sujeito com o mundo real em uma relação dinâmica. “[...] procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforçar para instruir as conseqüências que terão para a vida humana” (TRIVIÑOS, 1987, p. 129),

A partir dessas afirmativas, o estudo tem como objetivo analisar a contribuição do pensamento educativo de Michel de Montaigne para formação

docente na sociedade contemporânea. Para tanto, o projeto será desenvolvido em três momentos. Inicialmente apresentaremos a biografia de Michel de Montaigne, relacionado essas informações com a historicidade presente no período estudado. Em segundo, enfatizaremos algumas reflexões do autor acerca de seu pensamento educativo, apoiando-nos em sua obra nomeada *Ensaaios*. E em terceiro, iremos apresentar algumas reflexões sobre a importância do estudo de obras clássica para a formação docente, enfatizando a contribuição de Michel de Montaigne.

#### 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Diante dos dados levantados no referencial teórico, analisamos que, o contexto histórico em que viveu Michel de Montaigne influenciou diretamente em seus escritos e colaborou para sua obra *Ensaaios*, que será apresentado na próxima subdivisão, com o objetivo de demonstrar o salto que o mesmo representou para a educação do período. É importante destacar que, as transformações que ocorreram no momento histórico em que viveu Michel de Montaigne, são de notáveis alterações, tanto de cunho socioeconômico, político e cultural, que por sua vez, acarretaram a Michel de Montaigne uma forma nova de ver a sociedade, inclusive o contexto educacional, para formar o homem em uma sociedade marcada pela mudança.

Apesar da distância que nos separa de Montaigne, seus preceitos educacionais continuam tendo aceitação geral. Nenhuma teoria educacional da atualidade, em sã consciência, postularia em favor da memorização e dos métodos autoritários, da mesma forma não discordaria de que os conteúdos e os métodos de ensino devam forjar a inteligência ou fazer o aluno pensar com sua própria cabeça, para se conduzir com autonomia em todas essas situações da vida (LEONEL, 1998, p. 92).

A partir desta reflexão, Leonel (1998) destaca as ideias atuais de Michael de Montaigne, que acreditava em um ensino reflexivo, haja vista que, "A reflexão, para Montaigne, é muito superior a transmissão de conhecimentos, mais para isso acontecer é preciso que o professor seja o primeiro a fazer uso dela e só depois ensinar o aluno a pensar com sua própria cabeça." (LEONEL, 1998, p. 92).

Nesse contexto, evidenciamos que, a importância do estudo de obras clássicas, em especial a de Michel de Montaigne para a formação do docente é de grande relevância devido à ampla bagagem de conhecimentos em que uma obra clássica apresenta por possibilitar a quem lê conhecer muito mais do que somente aquilo que está escrito em meio ao livro. Mas também, de forma histórica, o modo de vida daquela época em que essa obra foi criada, o modo em que o autor pensava em relação a sua cultura, política, ao meio social em que vivia.

## 5 CONCLUSÃO

Diante do exposto, concluímos que, o desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise de como as obras clássicas são importantes, principalmente *Ensaíos* de Michel de Montaigne para a formação de um pedagogo que seja crítico e tenha um viés reflexivo de sua prática. A compreensão do pensamento histórico permite que o educador interprete as necessidades do seu aluno, com a finalidade de supri-las nesta perspectiva a obra clássica serve como um recurso auxiliador na formação social quanto docente do graduando em pedagogia.

Nesse sentido, a primeira subseção pode destacar a importância do contexto histórico para os escritos de Michael de Montaigne, pois o mesmo influenciou sua obra, sendo a crítica pautada em uma sociedade de transformações principalmente pela ruptura com os ideais medievais dando espaço ao capitalismo, e novos meios de produção e a busca do homem pela razão e por liberdade que também são evidenciadas na obra ensaios. Nesta época o enfoque da educação é para formar um homem moral racional distante dos dogmas religiosos e que tenha cada vez mais características do período renascentista que estava em ascensão e Michael de Montaigne era representante.

Diante destas contribuições renascentistas a obra de Michael de Montaigne aborda as questões educacionais mesmo sendo o seu próprio objeto de estudo. Portanto seus escritos eram revolucionários, pois ia contra o ensino tradicionalista e apresentada a uma pedagogia nova com diferentes estratégias de ensino, processos em que o aluno é sujeito ativo da sua aprendizagem e busque sua própria razão e liberdade.

Dada a importância, as obras clássicas tornam-se necessárias para o desenvolvimento do graduado em pedagogia, possibilitando que o aluno reflita sobre as questões humanas propiciando interações de aprendizagem, pois os clássicos trazem uma vasta bagagem de vocabulário e conhecimentos. Deste modo, agregando a formação profissional e pessoal do docente em formação.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

CALVINO, Í. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

CHAUÍ, M. de S. Vida e obra. In: MONTAIGNE, Michel de. *Ensaíos*. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p. 10-11.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio século XXI escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.



GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEONEL, Z. Para ler os clássicos: ligações de Montaigne. **Intermeio**, Campo Grande, v. 04, n.08, p. 86-95, p. 1998.

MARQUES, A.; BERUTTI, F.; FARIA, R. **História moderna através dos textos**. São Paulo: Contexto, 2008.

MONTAIGNE, M. de. Ensaios. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: **Nova Cultural**, v. 01, p. 151-152. São Paulo. 1996.

NOVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1997.

PEREIRA, C. R. D. A formação do professor, seu compromisso e responsabilidade: uma reflexão sob a luz dos ensinamentos de santo Tomás de Aquino. *In*: JORNADA DE ESTUDOS ANTIGOS E MEDIEVAIS, 2013. **Anais...** Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/jeam/anais/2013/ficha.html>. Acesso em: 07 abr. 2019.

ROCHA, A. S.; BERNARDO, D. G. Pesquisa bibliográfica: entre conceitos e fazeres. *In*: TOLEDO, C. A.; GONZAGA, M. T. **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: EDUEM, 2011.

THEOBALDO, M. C. **Sobre o "Da educação das crianças"**: a nova maneira de Montaigne. 2008. 258 f. Tese (Doutorado em Filosofia) — Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

# CAPÍTULO 3

## O PRIMEIRO GRUPO ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE PARANAÍ-PR

*Monique Moura Da Silva  
Denise Kloeckner Sbardelotto*

### 1 INTRODUÇÃO

Para compreender o cenário atual da Educação do Brasil é necessário resgatar o contexto histórico composto pelas transformações sociais, políticas, culturais e econômicas. Nesse sentido, a fim de entender a origem e a constituição da primeira instituição de ensino do município de Paranaíba-PR que foi criada no ano de 1944, porém formalizada no ano de 1948, foi necessário fazer uma breve discussão sobre o panorama nacional e estadual do período de 1930 a 1960.

Sendo assim, foi importante considerar ações sociais, políticas e educativas do Estado brasileiro e paranaense nesse período, relacionando o processo de ocupação do Noroeste paranaense com a formação dos primeiros grupos escolares do estado, com a finalidade de analisar a história do primeiro grupo escolar do município de Paranaíba-PR, investigando registros históricos relacionados aos sujeitos envolvidos no processo de criação da primeira instituição de ensino do município, identificado como Grupo Escolar de Paranaíba.

Desta forma, para a realização da pesquisa em questão, foi feito um levantamento bibliográfico por meio de artigos, livros e documentos presentes em sites, bibliotecas e na Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba-PR, como também, no colégio Estadual Newton Guimarães, local no qual antigamente funcionou o Grupo Escolar de Paranaíba. Tendo em vista a falta de registros identificada por meio das visitas em busca de materiais para a realização desse trabalho, foram investigados registros históricos por meio

de entrevistas com sujeitos envolvidos com a instituição em questão.

Em suma, essa pesquisa é resultado do cumprimento de um requisito para conclusão do curso de graduação em Pedagogia, solicitado pela disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. Além disso, essa discussão poderá contribuir para enriquecer o conhecimento da história de Paranavaí-PR em relação às políticas do município voltadas à educação.

Sendo assim, a discussão a seguir foi estruturada da seguinte maneira: primeiramente, apresentaremos o cenário político, social e educacional nas ações do Estado brasileiro e paranaense no período de 1930 a 1960, recorte histórico no qual ocorreu a crise de 1929, a Revolução de 1930, a posse do ex-presidente Getúlio Vargas que na época assumiu o chamado Governo Provisório e a partir de então, deu-se início à uma era de modernização do país onde a educação foi ressaltada como fator importantíssimo para esse novo tempo. Em seguida apresentaremos a instalação dos primeiros grupos escolares no país e o que eles valorizavam como forma de ensino. Posteriormente, será discutido a instalação dos grupos escolares no Estado do Paraná, ao que se deu essas instalações e a chegada da família de Ruth Doubek (1926-) que foi um marco na educação paranavaense. Por meio de informações obtidas em uma entrevista com Ruth Doubek, apresentaremos memórias que por ela foram resgatadas e que contam a história do início da Educação no Município de Paranavaí.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 POLÍTICA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO: AÇÕES DO ESTADO BRASILEIRO E PARANAENSE NO PERÍODO DE 1930 A 1960

No Brasil, assim como muitos países da América Latina, após a crise de 1929, foi implementado um modelo de planejamento a favor da industrialização tardia conhecido como “[...] política de substituição de importações” objetivando desenvolver o setor manufatureiro e assim, minimizar os problemas de dependência de capitais externo (CORONEL, 2010, p. 357).

Com isso, o país se viu diante de uma grande oportunidade para evoluir tecnológica e socialmente, pois ainda segundo (CORONEL, 2010, p. 357) “[...] pensava-se que o Estado poderia investir em obras de infraestrutura, saúde, segurança, transporte público, saneamento básico, melhorias na educação”.

Na década de 1930 ocorreu no país um movimento armado que ficou conhecido como a Revolução de 1930, liderado pelos estados da Paraíba, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Os três estados, insatisfeitos com o resultado das eleições presidenciais, deram início ao movimento que resultou no golpe de Estado que derrubou o então presidente da república Washington Luís e impediu que o presidente eleito Júlio Prestes assumisse o poder do

país, nesse contexto, deu-se fim à República Velha. Em 03 de novembro de 1930, Getúlio Vargas assume o poder do país em seu “Governo Provisório” e partir de então, “as primeiras formas de legislação social e de estímulo ao desenvolvimento industrial iniciara-se no país” (MACHADO, 2012, p. 100).

Diante desse contexto, e no período posterior à “Revolução de 30”, no país identificou-se um “grande despertar” da sociedade brasileira (PEREIRA, 1970, apud RIBEIRO, 1998, p. 91). Pois, foi nesse momento que ocorreram diversas mudanças na economia, que refletiram na organização da população, como também no projeto educacional para então atender os interesses políticos desenvolvimentistas desse momento.

Ainda nesse período, instalava-se no Brasil o modelo político nacional-desenvolvimentista com base na industrialização, estendendo-se, conforme Ribeiro (1998), de 1937 a 1955 e, dividia-se em três diferentes instantes: o “Estado Novo” (1937-1945) de Getúlio Vargas; “a reação ao Estado Novo” (1946-1950) de Eurico Gaspar Dutra; e “o de Getúlio retornando por via eleitoral à presidência” (1951-1954).

## 2.2 O MODELO DOS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL REPÚBLICA

No Brasil, o modelo dos primeiros grupos escolares foram consequência da ambição dos republicanos pela modernização da sociedade, na qual o país deveria ser civilizado e destinar a educação escolar o poder de enaltecer a nação. Machado (2012, p. 07) afirmam que,

[...] influenciados pelo positivismo e os ideais liberais pretenderam reorganizar o ensino de forma a atingir as suas finalidades, dentre as quais, a de uma sociedade civilizada, de forte patriotismo e com progresso nos campos econômicos, sociais e políticos. Com esse intuito, foram criados os grupos escolares [...].

Assim, o modelo de homem a ser formado por esses primeiros grupos escolares, considerava importante e primordial a concepção de um indivíduo moralizado, racional e frutífero à nação. Onde o ensino moldasse homens que garantiriam a ordem e o progresso por meio do sentimento de patriotismo e cidadania. Era esse modelo de educação que os republicanos consideravam como sendo civilizado e adequado para aquele momento de modernização do país por meio da industrialização e de sua sociedade.

O modelo de grupos escolares, diferentemente das escolas rurais isoladas, tinha a função de formar as elites locais para os cargos dirigentes e lideranças políticas e econômicas. Considerava-se importante valorizar os homens que tinham poderes, homens que vinham de famílias bem sucedidas e que faziam a diferença na economia do país, pois esses viriam a trazer uma imagem de grandeza e modelo de liderança.

### 2.3 A INFLUÊNCIA DA OCUPAÇÃO DO NOROESTE PARANAENSE NOS PRIMEIROS GRUPOS ESCOLARES DA REGIÃO

Após a Revolução de 1930, o presidente Getúlio Vargas, buscou invalidar todas as permissões de terras e empresas que não estavam cumprindo com as obrigações previstas em contrato na construção de ferrovias ou que não estavam contribuindo para o processo de ocupação dos chamados “espaços vazios”. Assim, segundo Rompato (2012), ocorreu com a BRAVIACO (Companhia Brasileira de Aviação e Comércio) que teve suas concessões anuladas por decisão do governo federal de acordo com o Decreto nº 300, pois não estava realizando a construção das ferrovias paranaense. Silva (1988, p. 49) diz que,

[...] devido ao não cumprimento das cláusulas contratuais por parte das Companhias envolvidas, o Governo do Estado do Paraná, baixa o Decreto nº 300 de 3 de novembro de 1930, assinado pelo General Mário Tourinho, Chefe do Governo Provisório, rescindindo o contrato firmado com a Companhia Estrada de Ferro São Paulo – Rio Grande, lavrado em 23 de agosto de 1920 e por esta cedido a Companhia Brasileira de Viação e Comércio e o aditamento de 8 de junho de 1928 e bem assim todos os atos consequentes dos mesmos e dos contratos anteriores por ele alterados, sendo, ipso facto, declarados em caducidade o privilégio, a concessão e mais os favores concedidos a mesma Companhia e a Companhia Estrada de Ferro São Paulo – Rio Grande, revertendo, os ter 1 do artigo 9º do ascendimento de 8 de junho de 1928, para o Estado, todas as obras executadas na Estrada de Ferro Guarapuava, sem que a concessionária caiba direito a qualquer indenização. São declarados nulos e de nenhum efeito todos os títulos de domínio expedidos, em razão dos contratos rescindidos e dos anteriores por ele alterados em favor da Companhia Brasileira de Viação e Comércio e da Companhia Estrada de Ferro São Paulo – Rio Grande, devendo ser responsabilizadas as mesmas Companhias pelas áreas de terras, porventura alienadas ou que por sua autorização, constarem de títulos diretamente expedidos pelo Governo em nome de terceiros. Prevê também o Decreto nº 300, o cancelamento das transcrições realizadas, dos títulos expedidos referentes às terras, ainda não alienadas pelas referidas companhias concessionárias.

Em 1931 o procurador do estado do Paraná Mário Tourinho fez com que esses hectares fossem revertidos ao estado, a partir dessa reversão, a área da Gleba Pirapó começou a ser apossada por grileiros. Em 1933 com o intuito de diminuir a grilagem no território, o segundo procurador, Manoel Ribas, esquemmatizou a colonização da área com o nome de Colônia Paranavaí. No ano de 1938, Manoel Ribas encarregou Telmo Ribeiro de reformar uma estrada que ligava a Colônia Paranavaí a Arapongas até Maringá para facilitar a chegada de novos colonos a fim de enfraquecer a grilagem nas terras da região (ROMPATO, 2012). No Paraná, ainda na década de 1930,

As finanças públicas do Estado estavam em total desequilíbrio e a economia em grande crise. A par disso, somava-se a difícil questão das terras devolutas do estado. [...] Importante nesse período o trabalho realizado pela companhia de Terras do Norte do Paraná, de capital inglês, sucessora da Paraná Platations Limited, com sede em Londres. Em consequência disso, foram atraídos para a região Norte paranaense trabalhadores paulistas, nordestinos e mesmo estrangeiros que se dedicaram principalmente à cafeicultura. Nessa década, a estrada de ferro penetrava o interior do Estado, atingindo Jataizinho em 1931, Londrina em 1935, Apucarana em 1937 e, finalmente, Maringá (SILVA, 2015, p. 103).

Ainda nesse período, na Fazenda Brasileira, a lavoura cafeeira era a atividade econômica que segundo Silva (1988),

[...] dava trabalho a 1.200 famílias nordestinas recrutadas em suas origens a maior parte. Inexistem documentos oficiais a respeito do regime de trabalho, porém a julgar-se pelo depoimento de Natal Francisco – pioneiro e com o nome no Estádio Municipal de Paranavaí – a força de trabalho era mantida rigidamente, nenhuma família tinha permissão para sair, depois de contratada. E aquelas que tentavam eram perseguidas e abatidas a tiros por jagunços à margem do Paranapanema (SILVA, 1988, p. 55).

A primeira via pública da Fazenda Brasileira, segundo Silva (2015), foi demarcada em 1942 por Ulisses Faria Bandeira em 1943, chegou ao lugarejo Hugo Doubek, para administrar o local. Hugo era funcionário do Departamento de Geografia, Terras e Colonização de Curitiba.

Apenas em 1944 é que se deu início a colonização oficial da Colônia Paranavaí, pois foi nesse ano que o governo do Estado responsabilizou o engenheiro Francisco de Almeida Faria para demarcar e titular as terras na região. Ainda nesse período, o capitão Telmo Ribeiro determinou que dentro de 90 dias os ocupantes das terras da região legalizassem suas posses, disse Rompatto (2012).

O solo fértil, a agricultura, a pecuária e a cafeicultura existentes na região, demonstram um grande potencial econômico ali presente. Dessa forma, as terras foram rapidamente valorizadas, influenciando uma disputa da área por grupos econômicos. Essa concorrência resultou na impossibilidade de os posseiros permanecerem na posse de terras ou terem seus direitos de posse levados em consideração.

A primeira atividade econômica da Colônia Paranavaí foi o cultivo de café. A indústria girava em torno das serrarias cuja madeira destinava-se ao mercado interno brasileiro e à exportação. O comércio de Paranavaí teve início em meados de 1940 quando se instalaram os primeiros comerciantes, dentre eles, permanecem até hoje a Banca do Wiegando desde 1957, a primeira oficina de torno e solda Oficina São José, loja de calçados Casas Ajita instalada desde 5 de setembro de 1953, Oficina Colmeia do ramo de radiado-

res e baterias instalada no início da década de 1950, Refrigerantes Gartoto instalada desde 1952, Relojoaria Eska instalada desde 1952 e a Casa Estrela instalada no ramo de ferragens instalada desde 1948 (PARANAÍ, s/d).

Antes de se tornar município, Paranavaí pertenceu aos municípios de Tibagi, Londrina, Rolândia, Apucarana e Mandaguari. Segundo a cartilha da Prefeitura Municipal de Paranavaí (PARANAÍ, s/d, p. 49):

Em 14 de dezembro de 1953, foi criada a Comarca de Paranavaí. Ela foi instalada no dia 1º de março de 1954, com a posse do primeiro Juiz de Direito, o Dr. Sinval. No dia 12 de dezembro de 1952, no Fórum da Reis e o Promotor Dr. Carlos Alberto Manita. [...] No dia 12 de dezembro de 1952, no Fórum da Comarca de Mandaguari, foram proclamados eleitos os vereadores da primeira Câmara de Vereadores de Paranavaí, localizava-se no mesmo prédio da Prefeitura. [...] No dia 14 de novembro de 1951, pela Lei nº 790, cria-se o Município de Paranavaí, desmembrado do Município de Mandaguari [...].

Silva (2015, p. 54) afirma que Dr. Sinval Reis escreveu que:

Em 1944 a formação da Colônia Paranavaí com umas 80 casas e 500 habitantes, já no local onde hoje se situa a cidade. Primeiras casas: Hotel de Imigração, ex-Prefeitura Municipal, ao lado do Fórum, Inspetoria de Terras, de madeira; Hospital Professor João Cândido Ferreira; primeiro grupo escolar, ainda hoje funcionando no prédio construído em 1944.

O grupo escolar existente na Colônia Paranavaí em 1944, passou por adaptações necessárias devido ao crescimento populacional e a demanda destinada à precisão da educação para a formação. E diante desse cenário de progresso mais pessoas foram se envolvendo em prol da instrução.

#### 2.4 A EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ, EM PARANAÍ E O PRIMEIRO GRUPO ESCOLAR DE PARANAÍ

Com o aumento populacional devido à ocupação do território no estado, em 1945 dá-se início ao progresso, onde a educação é ressaltada como fator importante nesse período de modernização. Inicia-se também, segundo Schelbauer (2014, p. 77) a colonização das zonas rurais. Esse fator contribuiu para a inserção de escolas rurais que foram estruturadas a fim de formar as novas famílias com a capacidade de colaborar com a riqueza do Estado e para civilizar a população de modo a ensiná-la a ler, escrever, contar e praticarem hábitos de higiene e valorização da vida no campo. Essa civilização, faria com que o homem modernizasse o campo, podendo assim fazer a implantação da economia associada ao meio rural.

Na Colônia Paranavaí, a Educação teve início com a chegada da família do administrador Hugo Doubek. Sua filha, Ruth Doubek, foi a primeira profes-

sora da Colônia Paranavaí. Ruth Doubek chegou na Colônia Paranavaí em 1943 com 17 anos e conforme diz Bana (2018), em 1944, Ruth com permissão de seus pais destinou um cômodo da casa em que morava para atender crianças na arte de ler, escrever e contar. Foi assim que começou a primeira sala de aula, atendendo alunos de 8 a 13 anos. Os bancos eram improvisados com tábuas sobre tijolos ou tocos de madeira. (BANA, 2018).

A primeira professora da Colônia Paranavaí, deu início a esse trabalho como apenas 17 anos, tendo estudado apenas até o 4º ano do Ensino Fundamental I e improvisou sua sala de aula em sua própria casa. Esse espaço foi nominado como “Escolinha”. Em 18 de agosto de 1944, chega à Colônia a família de Odair Carvalho. Bana (2018) afirma que,

O número de alunos só aumentava. Odair se ofereceu para ajudá-la. Foi assim, que no início de 1945, Odair assumiu um grupo de alunos para ensinar. Elas dividiram as crianças em dois turnos. Odair atendia no período da manhã e Ruth no período da tarde. O funcionamento da “Escolinha” ainda era realizado na casa de Ruth Doubek (BANA, 2018, p. 13).

Com a chegada de outras famílias, a procura pelo ensino foi aumentando. Diante disso, houve a necessidade de ampliar o espaço destinado à Educação. Então, em 1945, as professoras passaram a ensinar em um barracão localizado na Avenida Paraná (próximo à casa de Ruth Douneck), lá funcionaram duas salas de aulas e foi nominado como “Casa Escolar” (BANA, 2018).

Dois anos mais tarde, em 1947, foi construída a primeira Escola de Paranavaí. Segundo a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, este grupo recebeu o nome de “Casa Escolar de Paranavaí” e funcionava em uma casa de madeira que ficava localizada na Rua Souza Naves. Após o decreto nº 4.123 de 06 de setembro de 1948, o grupo escolar passou a ser nomeado como “Grupo Escolar de Paranavaí”. Segundo Bana (2017), este Decreto foi publicado no Diário Oficial nº 160 de 09/09/1948. Segundo Bana (2018),

Em 02/03/1949 nova professora tomou posse no Grupo Escolar de Paranavaí: Jeny Miranda Lorenzetti. Também em 1949, Nair Carvalho passou a compor o quadro de professores do Grupo Escolar. Tomaram posse em 11/03/1950: Yolanda Duarte, Maria de Lourdes Patriota e Maria dos Anjos Duarte. Em 02/05/1950, Doralice Ferreira Martins. Em 04/05/1950, Ligia Duarte Aguiar e em 11/09/1950, Lucia Ribeiro Castilho. Em 12/03/1951 tomou posse a professora Maria de Lourdes Prosdócimo de Paula. E assim, ano a ano, outras professoras passaram a compor o docente, pois a demanda pelo Ensino Primário estava em franco desenvolvimento em nossa cidade (BANA, 2018, p. 19).

Em 1959, o Grupo Escolar de Paranavaí passou a funcionar no período noturno, com a oferta do Ensino Primário para adultos. A primeira diretora do período noturno foi a professora Jeny Miranda Lorenzetti. Em 03 de se-



tembro de 1960, o grupo escolar passou ser Grupo Escolar Newton Guimarães, e teve uma nova instalação física de alvenaria inaugurada pelo governador do Estado Moysés Lupion localizado na Rua Bahia.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo teve a finalidade de discutir a formação e a institucionalização do primeiro Grupo Escolar do município de Paranavaí-PR, abordando o cenário político, social e educacional no período de 1930 a 1960 no Brasil e no Paraná, relacionando a influência da ocupação do Noroeste paranaense com os primeiros grupos de ensino do estado e buscando por meio da investigação informações referentes ao primeiro grupo escolar do município diante da insuficiência de registros.

Para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados foi feito um levantamento bibliográfico de materiais conexos ao tema selecionado por meio de livros, periódicos, artigos; também será feito um levantamento documental na Secretaria Municipal de Educação, em bibliotecas e no Colégio Newton Guimarães; e por fim um levantamento de informações por meio da pesquisa exploratória entrevistando a primeira professora do Município de Paranavaí que lecionou inclusive no grupo escolar de Paranavaí.

Segundo Triviños (1987, p. 130), essa pesquisa é de natureza qualitativa de tipo histórico-dialética, sendo que,

A pesquisa de caráter histórico-estrutural, dialético, não ficou só na compreensão dos significados que surgiam de determinados pressupostos. Foi além de uma visão relativamente simples, superficial, estética. Buscou as raízes deles, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais.

Portanto, analisa-se como sendo adequada a abordagem histórico-estrutural para esta pesquisa, uma vez que o método dialético proporciona a descrição não apenas da aparência de um acontecimento, mas também a origem dele, sua transformação até a atualidade apresentada. Buscando contextualizar todo esse cenário que formou e institucionalizou o primeiro grupo escolar em Paranavaí-PR, a pesquisa se viu diante da necessidade de se explorar o caráter qualitativo, uma vez que esse aborda a busca por informações que caracterizam esse cenário educacional.

É importantíssimo e necessário estudar a história da educação paranaense, uma vez que há a insuficiência de informações referentes a esta narrativa. Diante da dificuldade de se encontrar registros e documentos que relatam a história do primeiro grupo escolar do município de Paranavaí, nos vimos diante de uma insuficiência ou omissão de informações e documentos,

desta forma, fez-se necessário a investigação do tema.

Em busca de informações que acrescentariam conteúdo à este capítulo, houve uma conversa com a diretora em exercício do atual CEEBJA - Colégio Newton Guimarães, que nos forneceu um livro com informações a respeito da trajetória da Educação em Paranavaí, por meio dela, obtivemos a informação de que a primeira professora de Paranavaí poderia enriquecer o nosso trabalho nos relatando a sua trajetória como marco inicial da Educação em Paranavaí.

Diante desta informação, foi feita entrevista com intuito de resgatar a história por meio da oralidade com a primeira professora da Colônia Paranavaí Ruth Doubek. Segundo Lombardi e Nascimento (2004)

Para a história das instituições escolares muito contribuem os relatos orais, cuja base é a memória. Narrativas orais, realizadas por meio de entrevistas, são momentos de encontro, escuta, troca em que a memória desempenha papel importante. (LOMBARDI; NASCIMENTO, 2004, p. 26).

Dona Ruth Doubek é uma fonte histórica que muito contribuiu para a escrita desse capítulo. Por meio da narrativa oral ela contribuiu com informações pelas quais não se encontra na Secretaria da Educação de Paranavaí e nem mesmo na Biblioteca Municipal da cidade. Por meio do relato oral de memórias da Sra. Ruth Doubek é que conseguimos resgatar informações valiosas referentes às primeiras condições de ensino contidas na região até que se fosse destinado um lugar apropriado para que o ensino fosse repassado às crianças que procuravam essa instrução.

Espera-se que com esse estudo, os leitores e estudiosos tenham um embasamento teórico em futuras pesquisas referentes à história da educação no município de Paranavaí-PR.

#### **4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Para que essa pesquisa fosse desenvolvida, houve a necessidade de estudar o cenário nacional, paranaense e municipal. Uma vez que todos os acontecimentos desencadeiam acontecimentos posteriores, sabe-se que para que um nicho seja estudado, há a necessidade a visão do todo. Diante disso, depois de contextualizar o recorte histórico de 1930 a 1960 no Brasil, Paraná e Paranavaí, chegou-se à institucionalização do primeiro Grupo Escolar do Município de Paranavaí, sendo esse o Grupo Escolar de Paranavaí.

Buscando entender como foi a Educação no início da história paranaense, foi realizado uma entrevista com a Sra. Ruth Doubek Cruz, a primeira professora da Colônia Paranavaí. Ela chegou na Fazenda Paranavaí (nome dado ao município na época) com 17 anos, no ano de 1944.

### Imagem 1. Entrevista com Ruth Doubek, a primeira professora da colônia Paranavaí



Fonte: Autora, 2019.

Em entrevista, dona Ruth Doubek (2019) relata como era Paranavaí na década de 1940:

Eu cheguei aqui com 17 anos. Aqui em Paranavaí era uma selva. [...] Aí falaram pro meu pai que na terra colonização tá precisando de alguém pra poder ajudar na educação, para poder ajudar ensinar. Aí papai, cortava terra, cortava terra não, arrumava as pessoas para trabalhar. Paranavaí ficou uma cidade aonde né, era tudo... As datas aqui eram bem baratinhas, eram terras de colonização. Daí então chovia gente e daí cadê alguém pra cuidar, pra dar aula pra essas crianças, né? Eu só tenho o 4º ano né? O primário. Aí com, já que não tinha ninguém, como é que nós improvisava uma escola? [...] Nós improvisava uma tábua na rua, dava aula numa tábua, na rua, sabe?! Não tinha um local, nem casa e assim foi o começo de Paranavaí né? [...] Aí foi indo e veio mais pessoas estudadas e foi devagarinho abrindo escola... [...] o comecinho foi assim mesmo, na rua. Era três ranchinhos em Paranavaí, sabe? O do meio era nosso (DOUBEK, 2019).

Diante da necessidade encontrada para ensinar as crianças que habitava o local, Ruth Doubek com a permissão de seus pais, destinou um cômodo de sua casa para ensinar essas crianças. Dois anos mais tarde, em 1945, mudou-se para a Colônia Paranavaí, Odair Carvalho, oferecendo-se a ajudar à senhora Doubek no ensino, já que a procura pela Educação só aumentava, as duas passaram a se dedicar juntas. Houve uma mudança de endereço, onde agora, o local de ensino passara a ser em um casarão de madeira situado à Avenida Paraná, lá funcionou duas salas de aula, ficou conhecido como “Casa Escolar”.

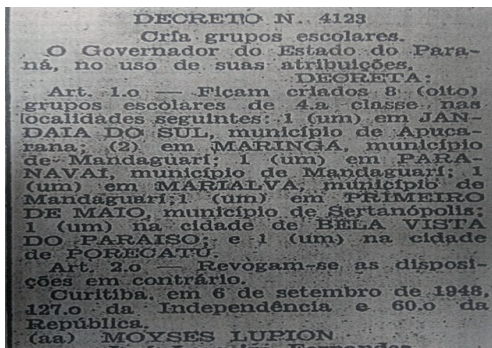
## Imagem 2. A professora Ruth Doubek e seus alunos no primeiro grupo escolar de Paranavaí



Fonte: Arquivo pessoal de D. Ruth Doubek Cruz, 2019.

Em 1947, o estabelecimento de ensino fora situado à rua Souza Naves onde hoje se localiza o Ginásio de Esportes Lacerda Braga “Lacerdinha”, segundo a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o grupo foi designado como “Casa Escolar de Paranavaí. Com o Decreto nº 4.123 de 06 de setembro de 1948, passa a ser chamado como “Grupo Escolar de Paranavaí” (PARANÁ, 2019).

### Imagem 3. Decreto nº 4.123/1948: criação do Grupo Escolar de Paranavaí



Fonte: BANA, 2018.

Ruth Doubek atuou durante 04 anos como professora na Colônia em Paranavaí. Em entrevista, ela afirmou:

Eu casei em 48, aí em 48 no começo de casado, eu comecei dar aula, mas foi só um comecinho, depois desisti. Não dei mais. Porque daí veio a Dra. Dona Enira [...] Fiquei durante 04 anos. [...] Eu só tenho o quarto ano, né? Mas o que eu podia fazer, eu fiz pra Paranavaí e eu amava muito as crianças, né? E assim a gente foi instruindo o que a gente podia e aí com o tempo quando veio mais pessoas instruídas, né?! (DOUBEK, 2019).

Durante 04 anos dona Ruth Doubek atuou como professora com muito amor e dedicação (1944-1948). Inclusive, chegou atuar no Primeiro Grupo Escolar do Município de Paranavaí, mas logo que se casou com o senhor Egídio Cruz, se afastou e passando a dedicar-se apenas à família. Dona Enira Braga Ribeiro, conforme o Decreto nº 4830/48 de 12/11/1948, foi a primeira diretora do Grupo Escolar de Paranavaí e sua direção estendeu-se até o ano de 1951.

#### Imagem 4. Decreto nº 4830/1948: designação da diretora do Grupo Escolar de Paranavaí, Enira Braga Ribeiro



Fonte: BANA, p. 19, 2018.

Considera-se Ruth Doubek, uma grande mulher, fonte rica de histórias e memórias, pois mesmo sem ter uma qualificação adequada, enfrentou diversos desafios e dedicou-se a instruir crianças, empenhando-se para que os espaços fossem adequados conforme chegavam mais alunos. Mesmo com poucos recursos, ela deu início à Educação no Município de Paranavaí e é uma das poucas referências que vivenciou o início da instalação dos grupos escolares deste Município, localizado no noroeste do estado do Paraná.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo da importância de se resgatar a história, este capítulo buscou pesquisar sobre o primeiro Grupo Escolar de Paranavaí. Para que chegássemos até a sua formação inicial, houve a necessidade de entender todo o cenário que estava em torno do local onde futuramente instalara-se o Grupo Escolar.

Partiu-se do cenário nacional brasileiro, onde pós revolução de 1930, o presidente Getúlio Vargas assumiu o Governo Provisório e partir de então, o país passa se desenvolver economicamente por meio da industrialização,

dessa forma, vê-se a necessidade de capacitar por meio da educação os colaboradores desse novo panorama econômico a fim de atender os interesses políticos. Os primeiros grupos escolares instalados no país, voltaram-se à formação de sujeitos patriotas civilizados que consideravam a nação em primeiro lugar, por meio da cidadania, moral, ordem e progresso direcionados ao país.

No Estado do Paraná, o progresso teve início em 1945 e foi nesse período que no estado, a educação foi ressaltada como fator indispensável no processo de modernização. Diante desse panorama, as zonas rurais passaram a ser colonizadas e foi esse fator que contribuiu para que as escolas rurais fossem inseridas nessas áreas. A instrução oferecida nesses campos era voltada a formação de famílias civilizadas e que pudessem colaborar com a riqueza do estado, para isso, elas deveriam saber ler, escrever, saber contar, praticar hábitos de higiene e assim colaborassem para a modernização do campo.

Como vimos, no município de Paranavaí, a educação iniciou-se com a chegada da família do Sr. Hugo Doubek que chegou na antiga Colônia Paranavaí no ano de 1943. Sua filha, Ruth Doubek, tinha na época 17 anos e uma formação escolar que foi até o 4º ano do Ensino Fundamental I, foi a primeira professora da Colônia. Destinou um cômodo da casa de seus pais para que pudesse ensinar as crianças que habitavam a região. No ano de 1944, chegou à Colônia a família de Odair Carvalho, mulher que ao ver o aumento da demanda por educação, em 1945 se dedicou a ajudar Ruth na instrução dos alunos. A iniciativa de criar salas de aula para ensinar as crianças da colônia demonstra a preocupação dos colonos com a educação, ao logo ao se instalarem na Colônia. Eleger um professor ou uma professora dentre os colonos era sempre uma das prioridades. Note-se que, em função da atividade econômica da região estar fundamentalmente baseada na produção do café e esta não demandar alta qualificação, a escola atendia às necessidades locais.

Com a crescente procura pela educação, o cômodo que serviu como sala de aula passou a ficar pequeno. Assim, mudaram-se para um casarão de madeira onde passara a ser o novo espaço escolar, nomeado como Casa Escolar. Pouco mais tarde, houve uma nova mudança de endereço onde já haviam vários educandos norteados por Ruth e Odair, agora, o espaço localizara na Av. Souza Naves e passara a receber o nome de Casa Escolar de Paranavaí. Em 1948, com o Decreto de nº 4.123 de 06 de setembro de 1948, a Casa Escolar de Paranavaí passou a se chamar Grupo Escolar de Paranavaí e em 1960, já localizado na Rua Bahia, passou a chamar Grupo Escolar Newton Guimarães.

Portanto, concluímos que o aumento do atendimento educacional com a Casa Escolar e, posteriormente, no formato de Grupo Escolar, foi decorrente do aumento populacional de Paranavaí e de suas demandas econômicas. A colônia passou a aumentar suas atividades para além da cultura do café, incrementando, sobretudo, o comércio. Passou a ser cada vez mais necessário formar as crianças para que um modelo de sociedade moderna que demanda-

va escolarização. Paranaíba, ao crescer e inserir-se no cenário político e econômico do estado do Paraná, atribuiu ao Grupo Escolar a função de formar as futuras gerações que viveriam na localidade. O modelo de grupos escolares, diferentemente das escolas rurais isoladas, tinha a função de formar as elites locais para os cargos dirigentes e lideranças políticas e econômicas. Supomos ter sido esta a função do Grupo Escolar de Paranaíba. Contar a história dos egressos desta Instituição de ensino nos ajudaria a responder tais questões e fica como indicação para futuras pesquisas sobre o tema.

## 6 REFERÊNCIAS

BANA, M. I. F. **Newton Guimarães Marco Inicial da Educação em Paranaíba**. 1. ed. Paranaíba: s/e, 2018.

CORONEL, D. O processo de substituição de importações. **Revista de Economia Política**, v. 30, n. 2, p.357-358, 2010.

LOMBARDI, J.; NASCIMENTO, M. **Fontes, história e historiografia da Educação**. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

MACHADO, M. Formação profissional e modernização no Brasil (1930 – 1960): uma análise à luz das reflexões teórico-metodológicas de Lucie Tanguy. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 97-114, 2012.

PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **C.E.E.B. J.A. Newton Guimarães - Fund. e Médio**. 2019. Disponível em: <http://www.pvaceebjanewton.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=37>. Acesso em: 10 abr. 2019.

PARANAÍ, Prefeitura do Município de. **Paranaíba, sua marca... sua história... sua gente!** Paranaíba: s/d.

RIBEIRO, M. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

ROMPATTO, M. Construções históricas acerca da (re)ocupação do Noroeste do Paraná – o caso de Paranaíba e região. **Revista Urutágua**, v. 01, p. 1-16, 2012.

SCHELBAUER, A. Da roça para a escola: institucionalização e expansão das escolas primárias rurais no Paraná (1930 – 1960). **História da Educação (online)**, v. 18, n 43, p. 71-91, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592014000200005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592014000200005&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 abr. 2019.

SILVA, P. **História de Paranaíba**. 1. ed. Paranaíba: s/e, 1988.

SILVA, P. **História de Paranavaí**. 2. ed. Presidente Prudente: Gráfica CS, 2015.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas S.A., 1987.



## TEMÁTICA 2

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ESCOLA E FAMÍLIA

# CAPÍTULO 4

## INCLUSÃO DE ALUNOS COM DISLEXIA: O PAPEL DA FAMÍLIA E DO PROFESSOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

*Kelli Aparecida Mazutti Lima Rodrigues  
Nelma Sgarbosa Roman De Araujo*

### 1 INTRODUÇÃO

Várias pesquisas, dentre elas a de Silva e Silva (2016) indicam que muitos pais e professores ainda não possuem os conhecimentos específicos sobre a dislexia e, com isso, as crianças que possuem este transtorno sofrem. Muitas vezes são taxadas como alunos preguiçosos, dentre outros adjetivos que recebem na escola por seus professores, colegas e até mesmo por seus pais que, por falta de conhecimento, fazem com que esses alunos tenham baixa autoestima e perturbações emocionais, por terem uma dificuldade em aprender.

A partir da vivência da primeira autora, durante o período de estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental, surgiu a inquietação acerca da aprendizagem dos alunos disléxicos, a partir do caso de um aluno em específico, o qual era deixado de lado em sala e tratado pela professora como “um caso perdido” e, por isso, a importância de se discutir e aprender um pouco mais sobre este assunto, buscando responder à pergunta da pesquisa: é possível realizar realmente a inclusão de alunos com dislexia na escola e, consequentemente, na sociedade?

Partindo deste questionamento, este capítulo aborda sobre a inclusão do aluno com dislexia e o seu processo de ensino aprendizagem, aprofundando os conhecimentos sobre a dislexia, suas causas e consequências;

os diferentes tipos de dislexia; a importância da autoestima dos alunos disléxicos; a importância da família e a escola para o melhor aprendizado do aluno; a importância do educador e seus desafios em sala de aula incluindo o aluno no processo ensino aprendizagem. Para atingir esses objetivos, realizou-se uma pesquisa do tipo exploratória, de natureza qualitativa, apoiada no método de pesquisa bibliográfica.

O referencial teórico deste trabalho foi dividido em cinco seções. A primeira seção apresenta as características da dislexia, suas causas, consequências e diagnóstico. A segunda aborda os tipos de dislexia. A terceira explana sobre a importância da autoestima dos alunos disléxicos e como trabalhar com estes alunos, baseando-se na afetividade e motivação. Na quarta avalia-se a importância da relação entre família e escola a fim de garantir o melhor desenvolvimento do aluno. A quinta e última seção expõe sobre a importância do educador e os desafios encontrados por ele em sala de aula com vistas à inclusão educacional do aluno disléxico, além de apresentar metodologias, estratégias e abordagens para garantir a aprendizagem dos alunos com dislexia.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 DISLEXIA: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS

A dislexia pode ser definida como:

[...] uma síndrome complexa de disfunções psiconeurológicas associadas, tais como perturbações em orientação, tempo, linguagem escrita, soletração, memória, percepção visual e auditiva, habilidades motoras e habilidades sensoriais relacionadas (MYKLEBUST; JOHNSON, 1962 *apud* CAVALCANTE, 2013, p. 05).

Segundo a Associação Internacional de Dislexia (2016, p. 01) “[...] dislexia é um transtorno específico de aprendizagem, caracterizado pela dificuldade na correta e/ou fluente leitura de palavras, na escrita e nas habilidades de decodificação”. Dentre as principais causas da dislexia, apontam-se fatores genéticos, neurobiológicos e/ou ambientais. A dislexia não é causada por um único gene, mas pela combinação de diferentes características genéticas (ORTIZ; FONTES, 2017).

Durante a leitura de palavras, o cérebro ativa as regiões parietotemporal e occipitotemporal, de modo que a primeira é responsável pela decodificação da palavra e pela associação entre a escrita e o som da mesma, enquanto que a última é responsável pela identificação e armazenamento de informações. Sendo assim, a criança realiza a leitura da palavra, traçando um paralelo entre imagem, som e significado. Esta leitura é armazenada e, posteriormente, ao ler determinada palavra novamente, o cérebro busca

a informação já armazenada e a criança reconhece a palavra, sendo capaz de lê-la com facilidade (SELIKOWITZ, 2001; ORTIZ; FONTES, 2017).

No caso de pessoas disléxicas, o cérebro possui alterações em sua estrutura, especialmente nos lobos temporais, o que justifica a dificuldade na decodificação e leitura das palavras (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2006). Nesse sentido, os indivíduos disléxicos podem apresentar dificuldades tanto no reconhecimento de sons de letras, palavras, sequências, instruções, quanto realizar inversões de letras e frases, confundindo palavras e fonemas.

A dislexia é, geralmente, confundida com dificuldades de aprendizagem no início do processo de aquisição da leitura, justamente pela ocorrência de trocas e/ou inversões de letras. No entanto, na dislexia, a inversão ocorre em letras ou números parecidos (p/q; b/d; 6/9), pois a percepção e memória são comprometidos nesse transtorno específico de leitura (DUMAS, 2011).

Na maior parte dos casos de indivíduos com dislexia não há sintomas explícitos que possam colaborar para a realização de um diagnóstico precoce; um dos poucos indícios é a existência de familiares do mesmo com diagnóstico de dislexia. Este deve ser considerado como um fator de risco, entretanto, a inexistência de sintomas claros, aumenta, consideravelmente, a possibilidade de diagnóstico tardio (DEUSCHLE; CECHELLA, 2009).

Para que o diagnóstico seja realizado de maneira adequada, é necessário que se utilizem procedimentos capazes de determinar o nível funcional da leitura e escrita do aluno, bem como sua capacidade e/ou deficiência nestes aspectos. A intervenção deve ser realizada por uma equipe multiprofissional, envolvendo a participação de neurologista, fonoaudiólogo, psicólogo, pedagogo e psicopedagogo. Além disso, tais profissionais devem conhecer as habilidades e/ou dificuldades apresentadas pelo aluno, a fim de prestar orientação aos professores em relação às abordagens que deverão ser utilizadas para com o mesmo.

Dentre os aspectos a serem observados para o diagnóstico, destacam-se:

[...] histórico familiar de dislexia; alterações precoces na linguagem, referentes à articulação, mas não à compreensão; leitura e escrita muitas vezes incompreensíveis; pânico ao ter que ler em voz alta; ansiedade ao realizar testes; dificuldade em soletrar; capacidade superior de aprendizagem aliada à escrita deficiente; compreende a ideia principal, mas não recorda os detalhes do texto; confusões de letras com diferente orientação espacial (b/d); troca de fonemas surdos por sonoros, ou o contrário; dificuldades com rimas; metáteses ou epênteses; substituições de palavras com estruturas semelhantes; fragmentação incorreta em frases (ex: eu fuijo gar bola com minhapri ma.) e dificuldade para compreender o texto lido, além de leitura lenta e silabada (SHAYWITZ, 2006; SALLES; PARENTE; MACHADO, 2004 *apud* DEUSCHLE; CECHELLA, 2009, p. 197-198).

Devemos aprender que a dislexia não se dá por meio de uma má formação ou por falta de vontade dos alunos, mas sim por uma dificuldade em decodificar os sons ou a escrita (ORTIZ; FONTES, 2017). Além disso, ressalta-se que a dislexia não tem cura, entretanto, existem métodos que possibilitam a adaptação e minimização das dificuldades relacionadas à decodificação de palavras/fonemas. Dentre os vários métodos existentes, salientamos o trabalho por meio de estímulos, realizado através da motivação e autoestima do aluno, bem como na parceria entre escola e família, a fim de amenizar as frustrações, problemas emocionais e preconceitos sofridos pelo aluno disléxico no ambiente escolar (CHAMAT, 2008). Estes assuntos serão mais detalhados nas próximas seções.

## 2.2 TIPOS DE DISLEXIA

A dislexia foi classificada por Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2006) de duas maneiras: dislexia disfonética ou auditiva e dislexia diseidética ou visual. A dislexia auditiva ocorre quando há dificuldade em identificar os sons das sílabas, dificultando a compreensão do ritmo das palavras. A criança começa a ler e, em seguida, tenta adivinhar as palavras, considerando algumas letras que a formam e troca, por exemplo: “maltez por talvez”; “medida por menina”; e “contar por comprar”. Pode, ainda, realizar inversões, omissões ou acréscimo de fonemas ou sílabas, como por exemplo: “lata por alta”; “cavalalo por cavalo”; “mar por marle” (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2016). Já a dislexia visual, compreende a dificuldade em identificar, visualmente as palavras, lendo de maneira muito lenta, decompondo a palavra em partes, apresentando dificuldade em ler a palavra como um todo. Pode apresentar inversão (geralmente em letras e palavras parecidas), omissão ou reversão de letras, bem como falhas na acentuação, por exemplo: “apartar por apertar”; “bola por dola”; “pato por qato” (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2016).

Pode ocorrer, ainda, a chamada dislexia mista, quando os dois aspectos – auditivo e visual – ocorrem simultaneamente. Neste tipo de dislexia, a leitura torna-se ainda mais difícil, pois ocorre dificuldade tanto na leitura, quanto na escrita. Cabe salientar, no entanto que, apesar da dificuldade em identificar palavras e/ou sons, a visão, audição e quociente de inteligência (QI) são normais nestes indivíduos (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2016).

Tais disfunções na leitura e escrita podem ser resultado de um desvio fonológico, que caracteriza uma alteração no desenvolvimento da fala em diferentes graus em crianças com 4 anos de idade ou mais (MOUSINHO et al, 2008). Os desvios na fala possuem uma relação mais próxima das dificuldades em adquirir as consoantes da língua materna do que com alterações na força e/ou mobilidade dos órgãos responsáveis pela fala. O desvio fonológico se apresenta, principalmente, através de trocas de fonemas inadequadas

à idade da criança. Segundo Mousinho et al. (2008), as trocas que ocorrem com maior frequência são:

- S por CH, como chapo ao invés de sapo;
- R por L, balata ao invés de barata;
- V por F, faso por vaso;
- Z por S, sebra por zebra;
- Alterações na ordem das sílabas ou nos sons das palavras: mánica (máquina), tonardo (tornado);
- Fala ininteligível (MOUSINHO *et al*, 2008, p. 303).

Nesse sentido, Adams *et al* (2006, p. 21) afirmam que “[...] entre os leitores de línguas alfabéticas, os que têm êxito invariavelmente têm consciência fonológica, ao passo que os que carecem dela invariavelmente têm que se esforçar mais”. A consciência fonológica pode ser caracterizada como “[...] o termo geral para entender diversos aspectos da estrutura dos sons da linguagem: sílaba, rima e fonema” (RAYNER *et al*, 2012, p. 321); ou seja, ela é “[...] o conhecimento consciente, explícito, das unidades e das propriedades fonológicas da língua” (MORAIS, 2013, p. 138). O trabalho com a consciência fonológica é, portanto, fundamental para o processo de aquisição da escrita e leitura e pode ser iniciado por volta dos 2 a 3 anos de idade (NGON; PEPPERKAMP, 2016).

### 2.3 AUTOESTIMA DOS ALUNOS DISLÉXICOS

A criança não nasce com uma autoimagem formada, pelo contrário, ela aprende a se enxergar através do olhar das pessoas mais próximas de si, especialmente a família, amigos e professores. A autoestima é construída, ao longo da vida, por meio das relações de vínculo e/ou cumplicidade vividas por cada indivíduo. O progresso da autoimagem positiva também dependerá da continuidade destas mesmas relações (COOPERSMITH, 1967).

Devido às dificuldades apresentadas na identificação e decodificação de palavras, os alunos disléxicos acabam, por muitas vezes, reprovando seguidamente as séries escolares. O grande índice de reprova pode ser consequência da falta de conhecimento tanto da família, quanto de determinados professores que, por não realizarem uma avaliação diagnóstica deste aluno, acabam taxando-o e tirando conclusões precipitadas sobre este aluno (CHAMAT, 2008).

Desta feita, os alunos com dislexia apresentam-se com baixa estima, pois sentem-se incapazes de aprender. É preciso, portanto, desenvolver atividades que promovam a autoconfiança do aluno, motivando-o a buscar o aprendizado, aumentando, consequentemente, sua autoestima (LUKASOVA; BARBOSA; MACEDO, 2009).

Conforme aponta Konkiewitz (2017, s.p.),

Uma pessoa que tem dislexia, ela, muitas vezes, ele se sente péssimo, porque ele vê que todo mundo tá lendo, todo mundo entendeu o texto, todo mundo acompanhou e ele não. Ou uma leitura de texto que demora quinze minutos para os outros, pra ele, ele vai precisar de quarenta e cinco minutos, uma hora, ou seja, ele não conseguiu ler o texto, ele não conseguiu concluir a atividade, então muitas vezes essa criança, ela recebe palavras do tipo "ela não tá se esforçando, você é preguiçoso, ou você é até menos inteligente. Então o professor e os pais precisam saber o que é dislexia pra não pensar isso e não transmitir isso pra criança. [...] Pensando na questão da autoestima, enquanto eu trabalho com as questões em que a criança tem deficiência, por exemplo a questão da leitura ou aquilo em que ela não vai bem, eu preciso ao mesmo tempo me esforçar muito pra descobrir e estimular aquilo em que ela se destaca. Então muitas vezes pode ser o desenho, pode ser a pintura, pode ser a música, pode ser uma atividade no coral, ou uma atividade na banda, uma atividade num grupo musical, uma atividades esportiva, mas a criança precisa de uma coisa que ela faça bem, que ela mostre, inclusive, pro grupo. [...] A questão da autoestima, a questão de descobrir alguma coisa que a criança faça bem, pra que ela acredite nela mesma, pra que ela acredite nas suas capacidades, isso é tão importante quanto o resto [...] de avaliação fonoaudiológica, de tratar as questões de processamento auditivo, de consciência fonológica, etc. É tão importante quanto, talvez até mais.

A autoimagem positiva da criança está diretamente ligada a suas experiências com sucessos e fracassos; o valor que ela percebe ter para os outros, que é, geralmente, expresso por meio de elogios, atenção e afeto; bem como a maneira com que reage diante de críticas ou comentários negativos (COOPER SMITH, 1967; SILVA, 2012). Outro fator que também está estreitamente relacionado à autoestima das crianças com dislexia é o apoio da família.

#### 2.4 A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA PARA O APRENDIZADO DO ALUNO DISLÉXICO

Apesar de apresentar seus primeiros sinais durante o processo de aquisição da leitura, já em idade escolar, é necessário que a família, especialmente os pais, estejam atentos às possíveis características, atentando-se nas atitudes da criança, desde brincadeiras, até situações de aprendizagem informal.

Crianças com dislexia tendem a apresentar os primeiros sinais já na primeira infância. Se há atrasos na aquisição da linguagem, este pode ser um indicativo de possíveis problemas de linguagem e leitura futuros. Além dos atrasos, podem ocorrer, também, dificuldades na pronúncia de determinadas palavras mais complexas, omitindo e/ou invertendo sons (fósforos/ fosfos; pipocas/popicas, etc.) (TELES, 2004).

Escola e família são duas instituições responsáveis pela educação da

criança – a escola é responsável pela educação formal, ou seja, a transmissão de conteúdos curriculares sistematizados, enquanto a família tem a função de transmitir valores morais e bons costumes para a convivência em sociedade. Ambas instituições possuem suas especificidades, considerando-se que possuem objetivos distintos, mas ao mesmo tempo semelhantes, pois “[...] compartilham a tarefa de preparar as crianças e os jovens para a inserção crítica, participativa e produtiva na sociedade” (TANCREDI; REALI, 2001, p. 240).

Durante muito tempo, família e escola tendem a delegar responsabilidades uma à outra no que diz respeito à educação das crianças, sob um viés culpabilizatório, ou seja, espera-se que o outro desempenhe a função do outro, como se fosse uma responsabilidade individual. Pelo contrário, a educação das crianças deve ser assumida como uma responsabilidade compartilhada entre família e escola que, juntas, devem promover o seu crescimento intelectual e social (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Nesse sentido, a relação entre família e escola visa o melhor desempenho escolar do aluno disléxico. Estas devem ser vistas uma pela outra como parceiras que possuem um objetivo em comum. O envolvimento da família com a realidade escolar deve estar estreitamente ligado “[...] a atitudes de corresponsabilidade e interesse dos pais com o processo de ensino-aprendizagem incluindo a participação ou colaboração em atividades, em eventos ou solicitações propostas pela escola” (HERNÁNDEZ, 1995, p. 59). A família deve estar envolvida com as estratégias a serem utilizadas pela escola no atendimento ao aluno disléxico, pois além de necessitarem de assistência, estes alunos precisam ser constantemente motivados para que sua aprendizagem tenha êxito.

## 2.5 O EDUCADOR DE ALUNOS DISLÉXICOS E SEUS DESAFIOS EM SALA DE AULA

Ao notar dificuldades na leitura, identificação e decodificação de letras, fonemas e palavras, o educador deve, primeiramente, realizar uma avaliação diagnóstica, a fim de verificar quais as dificuldades do aluno, para buscar o auxílio de outros profissionais como psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos (CHAMAT, 2008; DUMAS, 2011). A avaliação será realizada, portanto, de maneira específica, uma vez que nem toda criança disléxica apresenta o mesmo tipo de dificuldade. Entretanto, todo indivíduo com dislexia possui alguma comorbidade, seja ela Transtorno de déficit de atenção (com ou sem hiperatividade), Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades, Depressão, Ansiedade, etc. (KONKIEWITZ, 2017).

Apenas depois de realizados os exames e laudos necessários, é que o professor poderá definir quais estratégias pedagógicas deverão ser utilizadas. Uma das possibilidades é encaminhar o aluno para atendimento na sala



de recursos multifuncional<sup>1</sup>, onde o educador dará continuidade ao trabalho do professor da classe regular, dando enfoque em atividades que minimizem as dificuldades do aluno disléxico.

Como sugestão de atividades estão aquelas envolvendo rimas, como jogos cantados e parlendas, pois trabalham especificamente com a sonoridade e não com o significado e a ideia expressa pelas palavras; segmentação silábica, enfatizando a sonoridade das sílabas, contando a quantidade de sílabas, comparando palavras com mais ou menos sílabas, etc.; atividades com músicas, pois trabalham com a percepção, discriminação auditiva e ritmo. Em relação à percepção visual, destacam-se atividades de percepção figura/fundo; figuras parecidas; jogos dos 7 erros (BRITES, 2016; 2017). Pode-se usar, por exemplo, atividades lúdicas como jogos eletrônicos (ou atividades em dispositivos eletrônicos, como tablets); caça-palavras; forca; palavras cruzadas; atividades musicadas; etc. (NEUROSABER, 2015).

Devem ser trabalhadas, portanto, atividades mais oralizadas, que enfatizem os fonemas das palavras, a fim de diferenciá-los, facilitando a transposição do som para a escrita. A partir da associação entre som e escrita, o aluno conseguirá organizar os fonemas, construindo mais facilmente a leitura das palavras (LUKASOVA; BARBOSA; MACEDO, 2009). Cabe ressaltar que as atividades de treinamento devem ser realizadas com o aluno diariamente, mesmo que durante poucos minutos, pois é uma maneira de reforçar o aprendizado (KONKIEWITZ, 2017).

Além da escolha de atividades apropriadas para atender às dificuldades de cada aluno, o professor deve, ainda, minimizar os rótulos decorrentes do diagnóstico de dislexia, reunir-se frequentemente com a família e profissionais clínicos que atendem a criança (fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo) a fim de analisar seu progresso.

Em relação à avaliação, o professor deve conscientizar-se que “[...] o processo de aprendizagem tem que ser mais valorizado que o produto” (GEP, 1987 *apud* SILVA, 2012, p. 40), isto é, deve-se considerar as características e as dificuldades da criança, evitando atividades avaliativas padronizadas e oferecendo todo o suporte necessário (tempo maior para realização das avaliações, local isolado sem ruídos e até mesmo auxílio de um leitor, se for o caso) (SILVA, 2012; KONKIEWITZ, 2017). A avaliação não deve ser apenas formal, por meio de testes de verificação, mas, principalmente, deve ocorrer de forma contínua e informal, no decorrer do processo de aprendizagem.

---

<sup>1</sup> A Sala de Recursos Multifuncional é um atendimento educacional especializado, que visa complementar a escolarização dos alunos que apresentam alguma deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento ou funcional específico que estejam matriculados na rede pública de ensino. É um espaço que deve estar preparado com materiais didáticos pedagógicos diversificados e profissionais com formação em Educação Especial, em nível de graduação, pós-graduação ou cursos de formação continuada (BRAUN; VIANNA, 2011).

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se caracteriza como sendo do tipo exploratória, de natureza qualitativa, apoiada no método de pesquisa bibliográfica, a fim de abordar a inclusão do aluno com dislexia e o seu processo de ensino aprendizagem. Classifica-se como exploratória, porque busca aprofundar-se em determinado assunto, a fim de realizar uma revisão da literatura já existente sobre o mesmo. Qualitativa, pois apoia-se nas considerações de outros autores sobre o assunto pesquisado, apresentando um caráter subjetivo. E bibliográfica, pois se desenvolve a partir da pesquisa em escritos, sejam eles livros, artigos acadêmicos, periódicos de revistas, dentre outros.

Segundo Richardson (1999, p. 66), pesquisa exploratória é “[...] quando não se tem informação sobre determinado tema e se deseja conhecer o fenômeno”. Para Gil (2008), a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior proximidade com o problema, sendo realizado principalmente quando o tema escolhido é pouco explorado, visando assim, a formulação para problemas mais precisos e/ou hipóteses para estudos posteriores.

Em relação à natureza da pesquisa, Minayo (1994, p. 21) aponta que,

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis [...] não se preocupam em quantificar, mas, sim, em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultadas da ação humana objetivada.

Martinelli (2012) ressalta que a pesquisa qualitativa busca interpretações dos sujeitos e de sua própria história, trazendo à tona sua visão acerca do que está sendo pesquisado. “A realidade do sujeito é conhecida a partir dos significados que por ele lhe são atribuídos” (MARTINELLI, 2012, p. 23).

Em relação ao delineamento, a pesquisa bibliográfica caracteriza-se pelo trabalho elaborado a partir de material já existente, geralmente extraído de livros e/ou artigos científicos. Para Gil (2008, p. 50),

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre a população ou renda per capita; todavia, se tem à sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar

com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários.

Entretanto, considera-se necessário um trabalho minucioso de pesquisa, de modo a evitar a reprodução de dados coletados ou processados equivocadamente, haja vista que as fontes secundárias de pesquisa podem, nem sempre, ser exatas no que diz respeito à veracidade dos fatos.

Nesse sentido, o presente trabalho visa, através da revisão bibliográfica em autores como Ortiz e Fontes (2017), Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016) e Lukasova, Barbosa e Macedo (2009), complementar estudos na área da educação, com o intuito de colaborar para a compreensão da Dislexia, bem como apresentar possíveis estratégias de trabalho para com os alunos com este transtorno.

#### **4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Como se pode realizar a inclusão do aluno disléxico sem obter conhecimento?

O estudo atingiu seus objetivos iniciais, considerando que, por meio das pesquisas bibliográficas, foi possível compreender que a dislexia não é uma doença e, portanto, não tem cura, mas as barreiras encontradas no caminho podem ser minimizadas a partir do diagnóstico e do encaminhamento deste aluno a profissionais especializados que realizarão procedimentos pedagógicos que o ajudarão na superação desta dificuldade.

A dislexia é definida de duas maneiras: dislexia auditiva e dislexia visual. A dislexia auditiva é quando o indivíduo tem dificuldade na compreensão dos sons das sílabas, já a dislexia visual compreende a dificuldade de identificação visual das palavras, ou seja, o indivíduo faz a leitura muito lentamente, decompondo as palavras durante a leitura. Há ainda a dislexia mista, que é quando o aluno apresenta os dois tipos de dislexia. Na maioria das vezes isto ocorre devido a um desvio fonológico, isto é, a ocorrência de fonemas inadequados à idade da criança.

Além do trabalho de profissionais especializados como fonoaudiólogo, psicólogo e psicopedagogo, é necessário que a escola e a família estejam caminhando no mesmo sentido para que este aluno possa ter um aprendizado de qualidade, superando as barreiras impostas pelo transtorno. Para que estes procedimentos tenham eficácia, é necessário que o diagnóstico aconteça o mais precocemente possível, pois assim as dificuldades de aprendizagem terão maiores chances de serem minimizadas, fazendo com que o aluno disléxico consiga aprender a leitura e a escrita das palavras; pois com o diagnóstico precoce os profissionais clínicos, juntamente com o professor, poderão desen-

volver estratégias metodológicas que auxiliem no aprendizado do aluno.

Considera-se também, de fundamental importância, as questões relacionadas à autoestima do aluno disléxico, pois uma vez que ele se sente capaz de aprender e percebe que não é inferior aos colegas, mas tão inteligente quanto os demais, o aluno tende a aumentar seu desejo em aprender, apesar das dificuldades, e seu aprendizado se desenvolverá com muito mais leveza. Sendo assim, torna-se propício responder à principal questão desta pesquisa: é possível, sim, incluir os alunos disléxicos no processo de ensino aprendizagem, desde que sejam oferecidas condições e oportunidades para que se sintam confiantes em aprender.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse capítulo, foi possível perceber que a dislexia é um dos transtornos de aprendizagem mais comuns no ambiente escolar e uma de suas principais causas são as dificuldades apresentadas durante o processo de aquisição da linguagem, ou seja, indivíduos que apresentam dificuldades na fala tendem a apresentar as mesmas dificuldades durante o processo de alfabetização. Nesse sentido, a dislexia é caracterizada por dificuldades apresentadas na decodificação de fonemas, que traz como consequência trocas e/ou omissões de fonemas, letras e/ou sílabas.

Devido à dificuldade na escrita e na leitura, os alunos disléxicos muitas vezes sofrem os julgamentos das outras pessoas e até mesmo dos professores, que os julgam como preguiçosos ou desinteressados. Tais julgamentos acabam por afetar a autoestima destes alunos, o que, por sua vez, prejudica ainda mais sua aprendizagem.

No decorrer deste trabalho também foi possível verificar que, além da avaliação e diagnóstico adequados para quadros de dislexia, é necessário que o professor realize o trabalho pedagógico em parceria com a família e os profissionais clínicos (fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo, etc.), bem como realizar uma avaliação contínua e adaptada às necessidades destes alunos, excluindo as avaliações formais padronizadas e também explorando atividades de percepção auditiva e visual a fim de minimizar as dificuldades dos alunos disléxicos e garantir sua aprendizagem, além de ressaltar as habilidades dos mesmos, de modo que se sintam capazes e confiantes.

## REFERÊNCIAS

ABD, ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. O que é Dislexia? 2016. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/>. Acesso em: 04 jun. 2020.

ADAMS, M. J.; FOORMAN, B. R.; LUNDBERG, I.; BEELER, T. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Adaptação,

supervisão e revisão técnica Regina Ritter Lamprecht e Adriana Corrêa Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncional e Plano de Ensino Individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLASCHT, M. D.; DAMASCENO, A. (Org.). **Educação especial e inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: EDUR, 2001. p. 23-34.

BRITES, L. **DISLEXIA: Atividades práticas para ESTIMULAR crianças**. **YouTube**. 2016. Disponível em: <http://youtube.com/watch?v=-ajm8vOWc-s&feature=youtu.be>. Acesso em: 15 out. 2019.

BRITES, L. **Dicas para trabalhar com crianças com Dislexia**. **YouTube**. 2017. Disponível em: <http://youtube.com/watch?v=IY5l5Rg03sw&feature=youtu.be>. Acesso em: 15 out. 2019.

CAVALCANTE, M. F. **Os métodos de avaliação do estudante disléxico**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2013.

CHAMAT, L. S. J. **Técnicas de Diagnóstico Psicopedagógico**. São Paulo: Vetor, 2008.

COOPERSMITH, S. **The antecedents of self-esteem**. San Francisco: Freeman, 1967.

DEUSCHLE, V. P.; CECHELLA, C. O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção. **Rev CEFAC**, v. 11, n. 02, p. 194-200, 2009.

DUMAS, J. E. **Psicopatologia da infância e da adolescência**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

Hernández, A. M. S. **A relação escola e família na opinião de seus agentes**. Dissertação (Mestrado não-publicada). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1995.

KONKIEWITZ, E. C. **Dislexia e Alfabetização: orientações para pais e educadores**. **YouTube**. 2017. Disponível em: <http://youtube.com/watch?v=BWhyuRJKmBY>. Acesso em: 15 out. 2019.

LUKASOVA, K.; BARBOSA, A. C. C.; MACEDO, E. C. **Discriminação fonológica e memória em criança com dislexia e bons leitores**.

**Psico-usf**, São Paulo, p. 01-09, abr. 2009.

MARTINELLI, M. L. **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Vera, 2012.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. São Paulo: Vozes, 1994.

MORAIS, J. **Criar leitores para professores e educadores**. São Paulo: Manole, 2013.

MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; PEREIRA, J.; LYRA, L.; MENDES, L.; NÓBREGA, V. Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. **Rev. Psicopedagogia**, v. 25, n. 78, p. 297-306, 2008.

NEUROSABER. **Dislexia: como estimular a leitura com jogos**. 2015. Disponível em: <http://neurosaber.com.br/dislexia-como-estimular-leitura-com-jogos/>. Acesso em: 13 jul. 2019.

NGON, C.; PEPERKAMP, S. What infants know about the unsaid: Phonological categorization in the absence of auditory input. **Cognition**, v. 152, 2016. p. 53-60.

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 01, p. 99-108, jan./mar. 2010.

ORTIZ, J.; FONTES, M. A. **Dislexia: causas neurobiológicas e tratamento**. 2017. Disponível em: <http://plenamente.com.br/artigo.php?FhldArtigo=224>. Acesso em: 20 jul. 2019.

RAYNER, K.; POLLATSEK, A.; ASHBY, J.; CLIFTON JR., C. **Psychology of Reading**. 2 ed. New York and London: Psychology Press, 2012.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtorno da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SELIKOWITZ, M. **Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

SILVA, E. M. P. **A autoestima em crianças com dislexia**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa, 2012.

SILVA, N. S. da; SILVA, F. J. A. da. A dislexia e a dificuldade na aprendizagem. **Revista Científica Multidisciplinar**, v. 05, n. 01, p. 75-87, jul. 2016. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/dislexia-dificuldade-aprendizagem>. Acesso em: 13 jul. 2019.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R. **Visões de professores sobre seus alunos**: um estudo na área da educação infantil. 2001. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:EzyZaY5hhg4J:24reuniao.anped.org.br/T0731755403999.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 20 jul. 2019.

TELES, P. **Dislexia**: Como identificar? Como intervir? *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, v. 20, n. 6, nov. 2004.

# CAPÍTULO 5

## A RELAÇÃO ENTRE PAIS E ESCOLA: A CONTRIBUIÇÃO DA FAMÍLIA NO COTIDIANO ESCOLAR DO ALUNO

*Mariane Ortéga da Silva  
Flavio Donizete Batista*

### 1 INTRODUÇÃO

A família representa um dos primeiros ambientes de convivência no qual o indivíduo inicia sua vida em sociedade. Considerando a família uma referência para os filhos, a criança diferencia-se, caracteriza-se e se organiza em seu contexto sociocultural, e a cada passo do seu desenvolvimento ela vai assumindo e simbolizando, mediante a sua própria rotina de vida.

É possível perceber, a partir das obras de nossa pesquisa bibliográfica e levantamentos qualitativos que serão citadas nesse trabalho, que muitos autores já retrataram sobre a necessidade da participação da família na vida escolar, bem como sobre os efeitos do atendimento, ou não, dessa necessidade. Através da discussão de cada um deles é possível ter diferentes pontos de vista de um mesmo assunto e, assim, refletir sobre as práticas e vivências possíveis, e ver o que melhor se enquadra no contexto.

Dessa forma, entendemos que a família é um dos alicerces de uma criança. Vai além da participação em seu contexto social, pois é a família responsável pela educação de seus filhos, transmitindo valores e crenças que, ao longo do tempo serão absorvidas com exemplos e atitudes de adultos que estão ao seu redor.

Outro fator a ser valorizado é a aproximação da instituição escolar com a família. No entanto, em alguns casos, percebe-se que pouco se tem feito no meio educacional para que os familiares dos alunos se sintam como parte do processo educacional dos seus filhos. Como destaca Parolin (2007,



p. 14), “[...] sabemos que a família está precisando da parceria das escolas, que ela sozinha não dá conta da educação e socialização dos filhos”.

A família e a escola precisam estar em sintonia, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem tenha resultados satisfatórios a todos os envolvidos, aproximação dos responsáveis e da escola possibilita o aumento na qualidade das ações com as crianças, bem como, fortalece o vínculo e o respeito mútuo, tornando parceiros os responsáveis por esta educação.

A pergunta que nos instiga, considerando a parceria com a instituição de ensino, é: a família pode contribuir para o sucesso da criança no contexto escolar?

Levando em consideração que o ser humano aprende e se desenvolve a todo tempo, queremos mostrar que o papel da família é indispensável, pois ela é importante na determinação dos limites de orientar, educar e de contribuir para a formação de valores morais e éticos dos filhos, ajudando-os na tomada de decisões que os beneficiarão no futuro.

Diante desta situação, o artigo tem com o objetivo geral de analisar e refletir qual o papel e dever da família, e qual sua contribuição no ambiente escolar dos filhos, com o propósito específico de compreender até que ponto a importância da parceria com a instituição de ensino pode contribuir na formação integral do sujeito.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 EVOLUÇÃO DO CONCEITO FAMÍLIA

Iniciaremos esse texto abordando o conceito família, levando em consideração que ela vem passando por mudanças desde a antiguidade até os dias atuais. E lembrando que a palavra é usada para definir grupos distintos, que vai além de mãe, pai e filhos vivendo sob o mesmo teto. A este respeito, a autora nos afirma:

Entende-se a família como um núcleo ímpar, criador de uma cultura própria e com leis, mitos e crenças. Cada pessoa que compõe uma família, além de compartilhar desses mesmos ideais e comportamentos, tem suas próprias emoções e seus diferentes significações do cotidiano (PAROLIN, 2007, p. 37).

A família representa um grupo social que influencia e é influenciada por outras pessoas, ela desempenha o papel fundamental no desenvolvimento, manutenção da saúde e no equilíbrio emocional de seus membros, sendo ela formada por descendência a partir de um ancestral comum, matrimônio ou adoção.

Segundo Parolin (2007), a família, em seu sentido tradicional, é constituída pelo matrimônio, ou seja, o homem e a mulher se casam e a partir

disso eles possuem uma família que vai se constituir de seus descendentes, seus filhos. Porém, a ideia de família hoje na sociedade ocidental é mais ampla, o que permanece é que ela está ligada à afetividade e não apenas por laços sanguíneos.

Vale ressaltar que, “[...] a concepção hegemônica de família que persistiu nos últimos dois séculos é a de um grupo social constituído, basicamente, pelas figuras do pai, da mãe e dos filhos, o que se convencionou denominar família nuclear” (ARAUJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 68). Outro grupo familiar que podemos encontrar é a família extensa, que se mantém unida por relações sociais, econômicas e afetivas, mesmo quando os indivíduos não convivem na mesma casa.

De acordo com o art. 25º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990, existe a “[...] família extensa, aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade” (BRASIL, 2019b, p. 08).

Com base no exposto pelo ECA (2019), observa-se o modelo de família reestruturada – que não é composta apenas por pai, mãe e filhos – foi reconhecida nos dias atuais pois, há anos atrás, perante o estado brasileiro somente o modelo de família nuclear era considerado legítimo, ou seja, somente pessoas vivendo em famílias formadas por um casal heterossexual, com filhos, tinham direitos a herança e o registro formal de casamento pela Igreja ou Estado também era preciso. Porém, só as famílias mais ricas adotavam esse método pois tinham propriedades e bens que poderiam ser herdados.

Hoje em dia o conceito vem trazendo muitas mudanças e os modelos de família, que desde há muito já existiam, estão começando a ser notadas pelo Estado, garantindo os legítimos direitos (pensão, divisão de bens, adoção e herança, entre outros).

Segundo Hobsbawm (1998), foram muitas mudanças nas famílias a partir da Revolução Industrial, quando aconteceu transformações na vida de milhares de pessoas. A sociedade se dividiu e novas formas de poderes foram estabelecidas, com as instituições sociais passando a apresentar características de um novo tempo, com modificações nos papéis tradicionais do pai e da mãe. Mas ainda é comum, quando pensamos em família, relacioná-la ao modelo nuclear. Para Araújo:

[...] nos dias de hoje, outros arranjos são bastante comuns em todos os contextos sociais, como uniões consensuais, famílias monoparentais (aquelas que contam somente com um dos pais vivendo com seus filhos; o pai ou a mãe é o único responsável pela prole, ainda que outros parentes residam na casa), pessoas casadas vivendo em casa separadas, etc (ARAUJO, 2013, p. 76).

Na mesma linha de exposição, o sociólogo Anthony Giddens continua:

Embora muitas famílias não são baseadas em um casal, independente dos arranjos familiares é obrigação e direito dos pais previstos na lei a proteção da criança, pois há alguns anos atrás as "crianças" de hoje eram consideradas "miniadultos", trabalhavam legalmente e, no caso de meninas, casavam por vontade de suas famílias (GIDDENS, 2005, p. 157-158).

Araújo, Bridi e Motim (2013), então, conclui:

Parte dessas inúmeras mudanças registradas no âmbito familiar resulta de saídas criativas diante das novas necessidades e valores. Alteram-se as maneiras de criar, educar e socializar os filhos, incluindo o diálogo e as relações mais democráticas, quando a criança e o jovem passam a ter abertura para expor suas ideias e explicitar suas escolhas no âmbito da família (ARAUJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 83).

Conseqüentemente, acompanhamos as mudanças das famílias desde a antiguidade, com transições que resultam nos modelos atuais, que vai além de pai e mãe, casamento ou filiação, e sim laços de parentescos ou vínculos de afinidade. O fato é que, "A família é um núcleo, "um grupo de pessoas", vivendo numa estrutura hierarquizada, que convive com uma proposta de uma ligação afetiva duradora, incluindo uma relação de cuidados entre os adultos e deles para com as crianças [...]" (GOMES, 1988, *apud* PAROLIN, 2007, p. 49),

Toda essa atenção para com a família deve ir além dos cuidados dentro de casa, mas também fora dela, onde as crianças precisam saber que podem contar com seus pais em qualquer momento de suas vidas. Dessa forma, vemos que a família tradicional passou por mudanças significativas e que nos dias atuais ela está sendo ampliada. Mas nada impede que a família, independente de nuclear ou extensa, deem o apoio para seus filhos no âmbito escolar que é de suma importância para o seu desenvolvimento.

## 2.2 A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA E SUAS DIFICULDADES NO COTIDIANO ESCOLAR

A família e a escola devem estabelecer uma proposta de parceria que vai além de apenas trocas de ideias e favores, compreendendo a transmissão de cooperação e colocando-se um no lugar do outro para que a escola possa criar espaços de reflexão e práticas de vida em comunidade, estabelecendo o acesso entre as duas partes. Importante trazer aqui o conceito de cooperação utilizado por Piaget: é operar com, é estabelecer trocas equilibradas com os outros, sejam estas trocas referentes a favores, informações e materiais (PIAGET, 1971).

O funcionamento da família é que determina o comprometimento de uma criança, a forma como a família acolhe as diferenças e aceita as fases de mudanças é importante para o desenvolvimento do sujeito. Macedo (1994,

p.199) aborda essa questão dizendo que com a participação da “[...] família no processo de ensino aprendizagem, a criança ganha confiança vendo que todos se interessam por ela, e também porque você passa a conhecer quais são as dificuldades e quais os conhecimentos da criança.”.

Então o professor deve estar atento em cada aluno, manter-se disposto a ajudar na tentativa de contribuir de forma objetiva no sucesso e nas dificuldades, potencializando sua missão. Nas palavras de Parolin (2007):

Toda aprendizagem, assim, é resultado da parceria essencial entre família e escola que produzem movimentos favoráveis ou desfavoráveis em termos do desenvolvimento de crianças e jovens: a natureza do aprendiz, suas especificidades e campo socioafetivo; a natureza dos conteúdos e o grau de interesse que suscita; o momento histórico; o nível de complexidade da tarefa, assim como, o investimento que o aprendiz faz em prol dessa aprendizagem (PAROLIN, 2007, p. 65).

Mas em alguns casos vemos que a família tenta suprir essa distância de seus filhos, deixando de exercer o papel mais importante, de educar, estabelecer limites e contribuir para a formação de valores, refletindo no modo da criança no ambiente escolar. De acordo com Parolin (2007):

Ao tentar adquirir tudo o que a criança pede em termos materiais, não conseguem ser mais presentes, porque precisam trabalhar para ganhar mais: dão presentes, por não estarem presentes. Essa atitude, entretanto, gera insatisfação nos filhos, que quanto mais recebem bens materiais (o que, de fato, não precisam), mas desejam a atenção que deixaram de receber de seus pais (PAROLIN, 2007, p. 54).

Segundo Paro (2000) a intenção dos professores é que a família dê continuidade ao processo escolar em casa com seus filhos, auxiliando nos deveres e dando assistência para que eles cheguem na escola e demonstrem essa afetividade.

Compreende-se que a educação é a junção de valores e princípios, uma divisão de deveres entre a família e escola que juntas identificarão as dificuldades, o papel de cada uma, para que assim desenvolvam métodos na escola, também em casa, para que assim obtenham resultados positivos na vida da criança. Dessa forma Parolin (2007, p. 66) afirma que, “O papel da família diante da tarefa de casa é dar apoio, é criar rotinas, é dar espaço, oferecer materiais, potencializar esse momento, para que o aluno aprenda a pensar, a discernir, a escolher, a priorizar, enfim, a resolver problemas”.

Em algumas situações observa-se que a escola e professores não fazem a aproximação com os pais, apesar de saber que a família deve estar presente além de reuniões e dos encontros para discutir maus comportamentos e dificuldades de seus filhos. Dessa forma, a construção dessa parceria é função inicial dos professores, pois são eles que irão transferir aos pais o

resultado de cada um de seus filhos.

[...] falta um necessário conhecimento das habilidades dos pais para incentivarem e influenciarem positivamente os filhos a respeito de bons hábitos de estudo e valorização do saber. O que se constata é que o professor, por si, não tem a iniciativa de um trabalho a esse respeito junto aos pais e mães. Mesmo aqueles que mais enfaticamente afirmam constatar um maior preparo dos pais para ajudarem seus filhos em casa, se mostram omissos no tocante à orientação que eles poderiam oferecer, especialmente nas reuniões de pais, que é quando há um encontro em que se poderia considerar propício para isso (PARO, 2000, p. 65).

De acordo com o Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2019c) dispõe que a educação é “dever da família e do Estado” inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O art. 277 da Constituição Federal afirma que:

É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 2019a, p. 118).

Sendo assim, compreendemos que a escola na maioria das vezes não divide com a família a importância dela está presente no cotidiano de seus filhos, não promove encontros, não abre espaços e tampouco reuniões, projetos para essa aproximação, o que por muitas vezes acaba prejudicando a criança por não ter o apoio total dos pais.

### 2.3 A CONTRIBUIÇÃO DA FAMÍLIA NO COTIDIANO DO ALUNO

Algumas famílias pouco têm colaborado na aprendizagem de seus filhos, deixando muitas vezes de fazer parte de um processo que é de extrema importância para o crescimento e o pleno desenvolvimento destes. A família pode contribuir para o sucesso da criança no contexto escolar?

A contribuição é indispensável para que os encoraje a serem vencedores, mas não melhores que os outros. Educá-los para superar problemas e dessa forma terem resultados positivos no cotidiano escolar e na vida após serem autônomos. Segundo Parolin (2007):

O estabelecimento de regras no convívio familiar precisa vir acompanhado de um clima afetivo e da compreensão dessas normas sociais. Só dessa forma a criança poderá construir seu próprio código de conduta e sua forma de pensar. É inadequado o limite

autoritário e repressor tanto quanto é indispensável o limite que humilha e ameaça o afeto de que a criança necessita (PAROLIN, 2007, p. 55).

Na escola uma criança sem limites pode resultar em dificuldades com a aprendizagem, pois para conseguir aprender os conteúdos, precisará de atitudes que estão relacionadas ao pensar, que vai além da compreensão de regras.

A criança sem limites não quer fazer os exercícios, não quer ouvir, não quer ler, acredita que os outros devem ler para ela, fazer para ela, ou ainda, o que é pior, considerar que os que propõem ações voltadas à sua aprendizagem estejam perturbando a sua paz [...] (PAROLIN, 2007, p. 27).

Abordando os aspectos pedagógicos da família, Santos (1997) afirma que:

A participação dos pais na vida escolar dos seus filhos pode influenciar, de modo efetivo, o desenvolvimento escolar dos filhos. Não cabe somente a escola o papel de transmitir conhecimento, a criança aprende de diferentes formas e os ensinamentos trazidos de casa são um tesouro que deve ser valorizado. Independentemente de como a família é constituída, esta é uma instituição fundamental da sociedade, pois é nela que se espera que ocorra o processo de socialização primária, onde ocorrerá a formação de valores [...] (SANTOS, 1997, p. 22).

Desse modo, a família não está presente somente como fator imprescindível na estabilidade emocional da criança, mas também na sua educação. Com isso, o sucesso da tarefa escolar depende da contribuição da família ativa, motivando seus filhos para evoluir nos estudos deve ser essencial na convivência familiar. Sendo assim, é fundamental que os pais sintam a escola como um ambiente seguro e acolhedor e, ao mesmo tempo, é necessária a participação e o acompanhamento por parte dos responsáveis na vida das crianças, podendo evitar uma possível reprovação e possibilitará o verdadeiro aprendizado do educando.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este é um trabalho com base em pesquisas bibliográficas com enfoque teórico, sendo classificada como secundária, pois foi baseada em levantamento de livros e artigos e dentre os autores estudados destacamos os escritos de Araújo, Bridi e Motim (2013), Parolin (2007), entre outros. Após uma reflexão de leitura obtivemos informações relevantes que abordam compreender a família e sua importância no processo escolar de seus filhos.

Segundo Vegara (2005), a pesquisa bibliográfica é o estado sistematizado desenvolvendo com base em material publicado em livros, revistas, jornais e redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral. Partindo da pesquisa bibliográfica, fizemos a pesquisa de caráter qualitativo,

com o objetivo de construirmos um histórico para entendermos o porquê de determinados comportamentos na relação família e escola e chegarmos a resultados reais. Para Minayo (1994, p. 21-22), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado.

Nesse sentido, constrói-se a presente pesquisa exploratória a qual busca esclarecer a importância da família e escola na superação das dificuldades de aprendizagem. Gil (2008) diz que, o objetivo de uma pesquisa exploratória é familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido ou explorado. Assim, se constitui em um tipo de pesquisa muito específica, sendo comum assumir a forma de um estudo de caso. Nesse tipo de pesquisa, haverá sempre alguma obra ou entrevista com pessoas que tiveram experiências práticas com problemas semelhantes ou análise de exemplos análogos que podem estimular a compreensão.

De acordo com Gil (1999, p.48), esta pesquisa, além de exploratória, pode também ser compreendida como explicativa, devido sua finalidade, justificando e explicando seus principais motivos. Dessa forma, a pesquisa explicativa, visa entender a família e a sua importância no processo e cotidiano escolar do educando, considerando a relação que ela se desenvolve com a escola e sua influência sob o aluno.

Foi utilizada a análise interpretativa para entender os pontos positivos e negativos da parceria. E a partir dessas afirmativas, o estudo tem como objetivo, compreender a importância de qual o papel e dever da família para a contribuição no ambiente escolar de seus filhos. Sendo assim, o estudo foi executado em três etapas: inicialmente abordamos a evolução do conceito família; e um segundo momento investigamos a relação família e escola e suas dificuldades no cotidiano escolar; e por último compreendemos a contribuição da família no cotidiano do aluno.

#### **4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Diante dos dados levantados no referencial teórico, analisamos que, a família passou por mudanças até os dias atuais, mudanças que ampliam o conceito de família tradicionalmente conhecida, mas que nada impede a família independente de nuclear ou extensa que deem o apoio para seus filhos no âmbito escolar que é de suma importância para o desenvolvimento do mesmo.

Vimos que família e a escola são aliadas importantes que devem caminhar juntas para atingirem o mesmo objetivo, que é garantir que as crianças tenham o desempenho desejado no cotidiano escolar. Sabemos que a criança vai se assumindo e simbolizando mediante a sua própria rotina de vida e o funcionamento da família é quem vai mostrar a ela se poderá contar com eles para o seu sucesso escolar. Nesse direcionamento, Parolin (2007) esclarece que,

Toda aprendizagem, assim, é resultado da parceria essencial entre família e escola que produzem movimentos favoráveis ou desfavoráveis em termos do desenvolvimento de crianças e jovens: a natureza do aprendiz, suas especificidades e campo socioafetivo; a natureza dos conteúdos e o grau de interesse que suscita; o momento histórico; o nível de complexidade da tarefa, assim como, o investimento que o aprendiz faz em prol dessa aprendizagem (PAROLIN, 2007, p. 65).

Compreendemos a partir das análises que, por diversas vezes, a escola tem dificuldades ao procurar manter contato com os pais, não promovendo encontros familiares que as leva a vivenciar situações que lhes possibilitam se sentirem participantes ativas, mas que acabam tampouco procurando ter a aproximação necessária para falarem sobre os conhecimentos e dificuldades de seus filhos. Sobre essa temática, Paro (2000) afirma que,

Quanto a falta de um necessário conhecimento a habilidades dos pais para incentivarem e influenciarem positivamente os filhos a respeito de bons hábitos de estudo e valorização do saber, o que se constata é que o professor, por si, não tem a iniciativa de um trabalho a esse respeito junto aos pais e mães. Mesmo aqueles que mais enfaticamente afirmar constatar um maior preparo dos pais para ajudarem seus filhos em casa se mostram omissos no tocante à orientação que eles poderiam oferecer, especialmente nas reuniões de pais, que é quando há um encontro em que se poderia considerar propício para isso (PARO, 2000, p. 65).

A partir dessa afirmativa, entendemos que, muitos pais não possuem o total conhecimento da contribuição para a construção de uma educação de qualidade para seus filhos, acabam por não valorizar essa etapa e ficam distantes do processo escolar. Mas compreendemos que a família pode contribuir para o esse sucesso de forma significativa, sendo ela um fator importante na formação da criança, desenvolvendo a ética, criatividade e a cidadania, refletindo no processo de aprendizagem. Santos (1997) afirma que,

A participação dos pais na vida escolar dos seus filhos, pode influenciar, de modo efetivo, o desenvolvimento escolar dos filhos. Não cabe somente a escola o papel de transmitir conhecimento, a criança aprende de diferentes formas e os ensinamentos trazidos de casa são um tesouro que deve ser valorizado. Independentemente de como a família é constituída, esta é uma instituição fundamental da sociedade, pois é nela que se espera que ocorra o processo de socialização primária, onde ocorrerá a formação de valores [...] (SANTOS, 1997, p. 22).

Analisamos a partir dos dados apresentados, que a família na vida de todo ser humano está atrelada ao bom desenvolvimento do indivíduo, que no futuro também poderá construir uma família com sua própria experiência. Contudo, a família e as relações estabelecidas, influenciará na vida esco-



lar da criança, criando possibilidades para o sucesso e assim conseguirem em todos os aspectos os resultados satisfatórios.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos argumentos apresentados, essa pesquisa aborda a participação da família no cotidiano escolar de seus filhos e sua importância. Após a realização de toda revisão bibliográfica aqui citada, é se levado a acreditar o quanto é benéfica a relação família e escola no processo educativo das crianças.

Percebe-se que, é no meio familiar que o indivíduo tem seus primeiros contatos com a aprendizagem, tal convivência vai refletir para que a criança se insira no meio escolar sem dificuldades, logo entende-se, que parceria é cooperação, pois a vida escolar e vida familiar precisa caminhar juntas para se complementarem, sendo essencial a responsabilidade de cada uma para suas obrigações, que as levam a um mesmo objetivo, acompanhar o desenvolvimento do aluno.

Portanto vemos que essa parceria quando não é alcançada, as crianças não demonstram o bom rendimento escolar, apresentam dificuldades e se houvesse o acompanhamento da família, possibilitaria a contribuição necessária para essas dificuldades apresentadas. Assim, a escola deve conhecer a família, garantir a permanência e, manter a aproximação adequada, não somente para reuniões anuais, mas as através de reuniões e encontros motivadores que os estimulem entender o seu papel para que assim, participem do contexto escolar.

Conclui-se que a família e escola devem manter o comprometimento mútuo, alcançando o objetivo comum que é o pleno desenvolvimento do aluno, mantendo a interação que se faz necessária para que ambas se conheçam e construam juntas, uma relação de diálogo, alcançando meios para que essa parceria seja efetiva, apesar das dificuldades que as envolvem. A educação que o ser humano recebe, pode transformá-lo, sendo um processo que para obter resultados satisfatórios é fundamental de ambas que será refletida no aluno que estará preparado para conviver em sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, S.; BRIDI, M.; MOTIM, B. **Sociologia**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 2019a. Disponível em: [https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_227\\_.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_227_.asp). Acesso em: 25 ago. 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 2019b. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10617650/paragrafo-1-artigo-25-da-lei->

-n-8069-de-13-de-julho-de-1990. Acesso em: 25 ago. 2019.

BRASIL. Lei de **Diretrizes e Bases da Educação**. 2019c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 20 ago. 2019.

GIDDENS, A. **Sociologia**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOBSBAWM, E. **A era dos extremos: o breve século XX, 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MACEDO, R. M. **A família diante das dificuldades escolares dos filhos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

PARO, V. H. **Qualidade de ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

PAROLIN, I. **Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem**. 1. ed. Curitiba: Positivo, 2007.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação**. 15. ed. Rio de Janeiro: 1971.

SANTOS, V. **Família e escola: visitando seus discursos**. São Paulo: UNESP, 1997.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

# CAPÍTULO 6

## A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO ESCOLAR COMO CONDIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

*Natany Sanches Guerreiro  
Lussuede Luciana de Sousa Ferro*

### 1 INTRODUÇÃO

No cotidiano da prática escolar são apresentados aos alunos diferentes conhecimentos das mais diversas áreas científicas. Com isso, gradativamente, os alunos vão se identificando ou não com cada uma dessas áreas, as quais podem afetar a aprendizagem dos alunos ou apenas significar aprender para “passar” de ano. Porém, diferente do que acontece com alguns alunos que não conseguem aprender por obstáculo que dificultam esse processo, os conhecimentos tipicamente escolares para eles apresentados não fazem sentido. Constatamos essa realidade na prática de estágio escolar realizada na rede pública de ensino com crianças do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Na convivência diária com os professores, constatamos que eles são aqueles que organizam o ensino e fazem as intervenções na execução das tarefas, ou seja, são eles os responsáveis diretos pelo processo de ensino e aprendizagem dos alunos, logo, o outro par mais desenvolvido que deve estar atento às características gerais do desenvolvimento infantil e às particularidades de cada criança. Nesse processo, percebemos ainda que os pedagogos, coordenadores e supervisores formam a equipe que deve acompanhar o percurso de aprendizagem das crianças junto aos professores, para

identificar as possíveis dificuldades que os alunos apresentam na fala, leitura, escrita e/ou matemática.

Mas sabemos que nem sempre isso acontece, motivo pelo qual, muitas crianças retardam o “tratamento” o que, conseqüentemente, influenciará diretamente em seu processo de formação escolar. Há também casos, que quando diagnosticada a dificuldade, os pais, enquanto responsáveis legais, não entendem ou aceitam que os filhos apresentam dificuldade para aprender e não dão atenção necessária para o caso, rotulando a criança, muitas vezes, como preguiçosa e desinteressada.

Assim como os pais, muitos professores também não percebem as dificuldades da criança como algo extrínseco a ela e/ou a recebe na sala de aula com pré-conceitos advindos dos anos anteriores, proferidos em conversas informais com colegas que já foram professores dessas crianças. Ou ainda, quando identificam as dificuldades da criança, é difícil para estes profissionais da educação reorganizarem a prática pedagógica de modo a propiciar o desenvolvimento dela em suas múltiplas determinações.

Diante dessas percepções vivenciadas no cotidiano escolar por meio de observação e regência na prática de estágio, uma questão nos incomoda: como a organização do ensino escolar pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem? Essa questão justifica a pesquisa, uma vez, que a dificuldade para aprender não se configura como uma disfunção neurológica como ocorre nos casos de transtornos de aprendizagem. Então, por que uma criança que tem suas funções cognitivas preservadas não consegue aprender mesmo inserida no processo de escolarização? Além disso, o presente estudo poderá auxiliar em pesquisas acadêmicas futuras e orientar a organização do ensino escolar que de fato promova o desenvolvimento das crianças que apresentam dificuldade para ler, escrever ou se apropriar dos conceitos matemáticos.

Desse modo, o objetivo da presente pesquisa é identificar como a organização do ensino escolar pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do ensino básico que apresentam dificuldades para aprender. Assim, na primeira parte discutiremos alguns conceitos e definições acerca da dificuldade de aprendizagem.

No segundo item abordaremos as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar e a organização do ensino como um dos meios de superação das dificuldades que algumas crianças do Ensino Fundamental Anos Iniciais apresentam para aprender.

Na seqüência, apresentaremos a metodologia que guiará a coleta e análise de dados e, para finalizar, faremos algumas considerações a respeito do fenômeno estudado e as implicações da organização do ensino nesse processo, como contribuinte para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com dificuldade para aprender.

## 2. DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

O processo de aprendizagem é amplo e contínuo na vida dos sujeitos, iniciando desde o nascimento e se perfaz durante toda a vida, ou seja, um indivíduo sempre terá algo novo a aprender, mas, em algum momento nesse processo, poderá apresentar dificuldades para se apropriar de certos conhecimentos (BARBOSA, 2015).

Osti (2012) relata que a aprendizagem compreende um processo de desequilíbrio e de equilíbrio, que se constitui como uma mudança interna que reorganiza o processo mental de percepção, memória, juízo e/ou raciocínio, ou seja, a cognição.

As dificuldades de aprendizagem abrangem vários fatores, uma vez que envolve a complexidade do ser humano. Acredita-se que podem ser decorrentes de um problema fisiológico, um estresse grande vivido pela criança, como, por exemplo, problemas familiares envolvendo a perda de algum parente, problemas com alcoolismo ou drogas, separação dos pais, doenças, falta de alimentação, falta de material e estímulos, tédio na sala de aula, baixa alta estima, problemas patológicos como TDAH (transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade), dislexias, psicopatias, alterações no desenvolvimento cerebral, desequilíbrio químicos, hereditariedade, problemas no ambiente doméstico e/ou escolar (OSTI, 2012, p. 47).

Diferente dessa ideia, Gómez e Terán (2009, p. 30) afirmam que “[...] aprender é um processo complexo e multifacetado que apresenta bloqueios e inibições em todos os seres humanos”. Nesse percurso de conceitos e definições, foi em 1962 que surgiu o termo dificuldade de aprendizagem, como uma forma de tradução do termo *learning disabilities* com a finalidade de situar a problemática no contexto da educação, tentando retirar-lhe o “estigma clínico” que até então o caracterizava (GIL, 2011).

Nessa direção, Kirk (1962, p. 263, *apud* GIL, 2011, p. 03) ressalta:

Uma dificuldade de aprendizagem refere-se a um atraso, desordem, ou atraso no desenvolvimento de um ou mais processos da fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética, ou outras áreas escolares, resultantes de uma desvantagem causada por uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios emocionais ou comportamentais. Não é resultado de deficiência mental, privação sensorial ou factores culturais e instrucionais.

Nesse sentido é possível dizer que a dificuldade de aprendizagem está relacionada tanto aos fatores intrínsecos quanto aos fatores extrínsecos ao indivíduo, ou seja, mesmo que uma pessoa apresente características e estruturas psíquicas consideradas normais, não significa que terá total facilidade de aprendizagem, uma vez que o ambiente em que ela vive também é determinante para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (BARBOSA, 2015).

Em uma perspectiva crítica da educação, dificuldade de aprendizagem

são problemas que estão centrados no processo de ensino e aprendizagem nas condições ambientais (CAPELLINI; CONRADO, 2009). De acordo com os referidos autores, as dificuldades de aprendizagem podem ser compreendidas como obstáculos ou barreiras que os alunos encontram para aprender os conteúdos escolares, o que justifica dizer que as dificuldades para aprender é externa aos sujeitos, logo, o aluno não pode ser responsabilizado pelo “não aprender”.

Com isso, ressaltamos que dificuldade de aprendizagem não é de origem neurológica ou ocorre naturalmente, mas um fenômeno do desenvolvimento humano que se configura nas relações estabelecidas entre a criança e o seu processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, devemos pensar na criança que “não aprende” como aquela “que aprende” (MARTÍNEZ; ROSSATO, 2011) desde que compreendida como um ser biológico, social, histórico e cultural.

A partir desse entendimento é possível pensar na organização do ensino como condição para a superação das dificuldades de aprendizagem pelos alunos que mesmo escolarizados, não conseguem se apropriar dos conceitos presentes nas diferentes ciências. Frente a estas considerações, faz-se importante compreender como as dificuldades de aprendizagem se apresentam no ambiente escolar e, assim, pensarmos em sua superação, conforme discussão no próximo item.

### 3 AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

De acordo com Osti (2012), as dificuldades de aprendizagem podem afetar adultos, adolescentes e crianças e se expressam por meio de problemas com a escrita, leitura e cálculos. Segundo a autor, parte desse aprendizado é desenvolvido ao longo do tempo de acordo com o processo de aprendizagem do aluno.

Em relação à escrita e à leitura, Barbosa (2015) relata que não existe receita sobre o melhor método a ser utilizado para se alfabetizar. Segundo o autor,

[...] a aprendizagem da língua escrita é um processo multifacetado: tanto a tecnologia da escrita quanto o uso dela têm diferentes facetas, envolve diferentes competências, fundamentam-se em diversos referenciais teóricos; cada faceta tem uma natureza diferente e, portanto, demandam um tratamento diferente – um método diferente. Por isso é que, hoje não se pode falar de um método para aprendizagem do ler e do escrever, mas de métodos usados simultaneamente e de forma articulada (SOARES, 2011, p. 134, *apud* BARBOSA, 2015, p. 22).

Com isso podemos dizer que não existem maneiras ou métodos ruins ou bons, o que há são maneiras distintas de se ensinar, uma vez que as pessoas apresentam formas diferentes de aprender. Assencio (2009, p. 08 *apud* Barbosa, 2015, p. 22) corrobora ao relatar sobre as teorias de Gardner, o qual descreve sobre as inteligências múltiplas, destacando que possuímos oito tipos:

[...] que são: (1) inteligência linguística, que se refere a escrita, a fala e a leitura; (2) lógico-matemática, está relacionada a capacidade de raciocínio lógico e rápido; (3) espacial, caracteriza-se pela capacidade de perceber informações visuais e espaciais; (4) corporal-sinestésica, refere-se ao fato de possuir habilidades de coordenação, utilizando o corpo para expressar ideias e sentimentos; (5) intrapessoal, refere-se aquelas pessoas que gostam de trabalhar sozinhas e pensam em conseguir atingir seus próprios objetivos; (6) interpessoal, envolve o relacionamento com o outro, são pessoas que gostam de trabalhar em grupos; (7) musical, refere-se a capacidade de trabalhar com ritmos e sons; e (8) naturalista, está ligada ao fato de gostar de trabalhar com fenômenos da natureza.

Discordando dessa ideia e de outras perspectivas teóricas que consideram que a aprendizagem é construída pelo sujeito e dele depende seu sucesso ou fracasso, Vigotski (2000) aponta que todas as áreas devem ser estimuladas para que o sujeito aprenda, pois as funções psíquicas de sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, imaginação, emoção e sentimento são formadas nas relações sociais e nas apropriações da cultura humana. Isso significa que aprendemos por todas as vias perceptivas, desde que haja um ensino sistematicamente organizado na escola que oriente os alunos para o desenvolvimento dessas funções.

Barbosa (2015) contribui ao destacar que o papel do educador é trabalhar de forma a desenvolver e proporcionar aos alunos conhecimentos por meio de estratégias de ensino que potencializa os diferentes tipos de “inteligências”, ou seja, as capacidades máximas de aprendizagem dos educandos. A autora ainda destaca que isso nem sempre ocorre, pois há uma “preferência” ou valorização de algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras. Assim, aqueles alunos com dificuldades tendem a ser muitas vezes discriminados, e ficam isolados porque suas dificuldades estão centradas naquelas áreas de conhecimentos que são mais valorizadas pela sociedade.

Nesse sentido, devemos potencializar as aprendizagens d’os alunos por todas as vias do desenvolvimento, mas uma ou outra habilidade cognitiva terá maior destaque dependendo do contexto histórico, social, econômico, político e educacional em que cada criança está inserida, pois os

[...] cérebros desenvolvem-se desigualmente, às vezes, desenvolvem qualidades e talentos incomuns. Thomas Edison e Albert Einstein estão entre os gênios que tiveram problemas de aprendizagem; a lista de celebridades nos esportes, nos negócios, na política e nas artes que tiveram sérias dificuldades com a leitura, com a escrita ou com a matemática na escola é longa. Os pais e os educadores observam que as crianças com problemas de aprendizagem são, com frequência, excepcionalmente criativas. Já que as soluções tradicionais nem sempre funcionam para elas, tornam-se inventivas na elaboração de suas próprias soluções (SMITH; STRICK, 2012, p. 27-28).

Diante disso, é importante reconhecer que a dificuldade para aprender não nasce no sujeito, mas são formadas de acordo com o contexto histórico e social em que a criança está inserida. Lembrando que aqui estamos falando de dificuldades que não apresentam alterações neurológicas. Por isso, podemos dizer que crianças com dificuldades podem aprender se forem estimuladas em sua totalidade, como um ser integral (SILVA; PICCOLO, 2010, *apud* BARBOSA, 2015). Sendo assim, no próximo item veremos como a instituição de ensino escolar poderá contribuir para ajudar na superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos nela inseridos.

#### **4 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO ESCOLAR COMO CONDIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM QUE DESENVOLVE**

A escola é o lugar propício para identificar as dificuldades para aprender que muitos alunos apresentam, principalmente no Ensino Fundamental Anos Iniciais, pois é no momento formal de aquisição da leitura e da escrita que as dificuldades se evidenciam. Nesse contexto, Smith e Strick (2012) dizem que cada indivíduo pode apresentar dificuldades distintas de aprendizagem, pois depende das condições em que a criança se encontra para aprender e de como os “erros” cometidos são compreendidos.

Nessa direção, Sirino (2009, p. 95) relata que na visão escolar, o fato de a criança errar significa que a mesma é ruim ou incapaz para exercer determinada atividade.

Apesar de sabermos que o erro tem sua importância como parte do processo de aprendizagem na sala de aula, não é permitido errar. Os erros não são tolerados, as hipóteses elaboradas pelos alunos que, se compreendidas poderiam conduzi-los ao aprendizado, não são consideradas no processo ensino-aprendizagem. Assim sendo, aos poucos os alunos vão incutindo o medo de errar, pois sabem que o erro revela o não saber e isso tem consequências desagradáveis, pois aqueles que apresentam alguma dificuldade são rotulados como incapazes [...] (SIRINO, 2009, p. 95).

De acordo com o autor, o papel da escola é compreender o erro como algo natural a fim de não criar medo, insegurança e rótulos desnecessários nos alunos, que podem resultar em inibição do desenvolvimento da aprendizagem. Disner (2010 *apud* BARBOSA, 2015, p. 26) concorda dizendo que, o docente “[...] não pode enfatizar somente as dificuldades dos alunos, pois esse procedimento não induz a mudanças na aprendizagem, na verdade, pode gerar mais entraves e implantar o rótulo de que os estudantes não aprendem e não poderão aprender.”

Na direção contrária, compreendemos que pensar o erro como algo natural, também não revela as potencialidades da criança, pois ninguém nasce errando ou com uma semente de “erro’ dentro de si que desabrocha quando



chega à escola. Errar pode ser uma ação tipicamente humana, mas somente permanecerá errando na escola aquele que não estiver inserido em condições que o professor de fato ensina e o aluno verdadeiramente aprende.

Diante disso, o papel do professor é organizar o ensino de modo que a criança esteja imersa em conhecimentos ao mesmo tempo em que os conhecimentos nela sejam inseridos. Diante disso, a função da educação é conduzir os indivíduos para que se desenvolvam por meio da aprendizagem e deem continuidade à conduta humana para que, assim, possam conviver em uma sociedade ditada por regras e normas culturalmente e historicamente determinadas (PAÍN, 1985).

Quando é identificado que o aluno apresenta algum tipo de dificuldade de aprendizagem, é papel do professor utilizar de instrumentos de avaliação para então detectar qual o nível e estado dessa dificuldade (GODOY; GENTIL, 2016). Ainda segundo as autoras, o primeiro passo é a observação para acompanhar o desenvolvimento do aluno.

Dentre os aspectos a serem observados estão o desempenho no dia a dia (cumprimentos de tarefas, participação nas aulas, interesse pela disciplina, solicitação de auxílio, atitudes de cooperação, etc.). Também é importante o uso de instrumentos avaliativos para investigar e fornecer informações sobre o processo educativo, sendo os mais conhecidos: (1) avaliação de diagnóstico, se refere a um instrumento que permite investigar o grau de aprendizagem bem como as dificuldades de aprendizagem dos alunos, sempre é realizada no início do período com o intuito de melhorar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem; (2) avaliação formativa, refere-se àquela avaliação realizada no decorrer do período letivo, a fim de verificar se os objetivos propostos estão sendo atingidos pelos alunos, permitindo ainda, caso necessário, reformular o método de ensino; e (3) avaliação somativa, geralmente aplicada no final do período letivo, visando identificar os níveis de aproveitamento dos objetivos preestabelecidos (GODOY; GENTIL, 2016).

Após as avaliações dos alunos, se necessário o professor poderá solicitar ajuda de outros profissionais como, por exemplo, o psicólogo e o psicopedagogo.

Também é essencial que a escola disponha de um psicopedagogo, que irá orientar todo o processo de aprendizagem e, se possível, também um psicólogo que poderá trabalhar em conjunto com o psicopedagogo ou em separado como um recurso a mais. Não havendo condições de manter profissionais de psicopedagogia e/ou psicologia com exclusividade, a escola poderá optar pela acessória de clínicas específicas para este fim. Esta é uma opção mais acessível, visto que os profissionais só atenderam os alunos em alguns dias por semana ou mês e não de forma contínua. Mas, seja de que forma for, é necessário oferecer este serviço para o bom andamento das atividades escolares (OLIVIER, 2013, p. 32).

É importante destacar também que para um melhor processo de aprendizagem dos alunos, bem como, para que o trabalho do docente seja desenvolvido com qualidade, faz-se necessário que as políticas públicas trabalhem em prol da valorização desses profissionais, ou seja, investir na formação de docentes para que eles compreendam como ocorre o processo de desenvolvimento humano e encontrem possibilidades de um ensino que desenvolve, independente das dificuldades que o aluno apresenta, pois reiteramos que todos podem aprender em alguma medida.

Além disso, é preciso investir na estrutura física, de alimentação, quantidade de alunos em sala de aula, material pedagógico, espaços de aprendizagem etc., pois problemas como a superlotação das salas de aulas prejudicam no processo de aprendizagem, assim como a falta de material didático que enriquecem a prática pedagógica docente (BARBOSA, 2015). Sobre isso, Smith e Strick (2012, p. 35) acrescentam:

[...] Se o sistema educacional não oferece isso (melhorias), os alunos talvez nunca possam desenvolver todas as suas habilidades, tornando-se efetivamente “deficientes”, mesmo que não tenham problemas neurológicos. Infelizmente, muitos alunos precisam lutar para dar o melhor de si sobre condições abaixo do ideal nas escolas do nosso país.

De fato, as condições do ambiente físico e capacitação dos professores é o primeiro passo para uma educação que tem como objetivo a aprendizagem de todas as crianças, mas para além disso, também devemos enfatizar a organização do ensino, ou seja, considerar ainda: quem é a criança, o que ensinar e como ensinar. Nesse processo, Barbosa (2015) descreve que a aprendizagem dos alunos também depende do conhecimento dos profissionais envolvidos, bem como do relacionamento desses alunos com seus familiares, pois esses últimos podem estimular e motivar a criança para os estudos. Nesse sentido, o processo de aprendizagem é também influenciado por uma boa relação entre o meio escolar e familiar.

Isso significa que o professor assume o papel principal na formação dos alunos, mas para desenvolver um trabalho escolar que promova o desenvolvimento dos alunos precisa ter condições favoráveis para trabalhar, ou seja, a educação escolar

[...] deve tratar o ser humano em toda sua dimensão, tendo como foco o indivíduo, rompendo com uma visão reducionista de aprendizagem, DA [dificuldade de aprendizagem] e inteligência. Além disso, não se pode ter uma visão que enfatiza a responsabilidade do sucesso da aprendizagem sobre a criança, ou sobre o professor. Pode ser que a responsabilidade do insucesso da aprendizagem seja de todo um sistema educacional e nessa dura realidade o professor torna-se o grande vilão da aprendizagem (SILVA; PICCOLO, 2010, p. 207 *apud* BARBOSA, 2015, p. 29).

Desse modo, reiteramos que o processo de aprendizagem envolve muitos fatores e aspectos, sejam eles externos ou internos à criança, e a escola é local ideal para identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, assim como o espaço propício para a sua superação, desde que o trabalho educativo seja organizado sob princípios de uma formação humana que compreenda o sujeito como um ser histórico e social. Por isso, buscamos compreender no campo escolar o que os professores entendem por dificuldades de aprendizagem, como organizam o ensino pensando nesses alunos e se os encaminhamentos propostos promovem os avanços esperados rumo à superação da dificuldade apresentada.

## 5 CAPTAÇÃO DO FENÔMENO: INVESTIGAÇÃO EM CAMPO

Para melhor compreender o fenômeno em estudo decidimos pela pesquisa qualitativa que, segundo Richardson (2010), é o método investigativo que busca entender determinado fenômeno, e distingue-se do método quantitativo por não empregar dados estatísticos no processo, pois o objetivo da pesquisa qualitativa não é mensurar.

Nesse contexto, a pesquisa ocorreu em uma escola pública situada na região Noroeste do Estado do Paraná, local onde foi realizado o estágio obrigatório. Participaram da pesquisa cinco professores que ministram aulas no 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais da referida escola. É importante ressaltar que o ano escolhido não foi aleatório, mas por este ser o período escolar em que o processo de alfabetização se apresenta de forma consolidada ou segue rumo à sua consolidação, logo, momento em que as dificuldades de aprendizagem ficam mais evidentes.

Para a coleta dos dados, realizamos uma entrevista estruturada com os professores, ou seja, organizamos quatro perguntas abertas que nos permitiu contato direto com o grupo e melhor direcionamento das respostas para o fenômeno investigado. São elas: 1. Diante do contexto de sala de aula, o que você entende por "dificuldade de aprendizagem"? 2. Como você percebe que o (a) seu (sua) aluno (a) tem dificuldade para aprender? 3. Quais são os encaminhamentos que você direciona aos alunos que não conseguem aprender os conteúdos ensinados? 4. O (a) aluno (a) apresenta melhora com os encaminhamentos direcionados? Quais avanços apresentam?

Diante dessas questões abordadas, elencamos alguns critérios específicos que corroboram para posterior análise das respostas: verificar o que os professores compreendem por dificuldade de aprendizagem, quais os encaminhamentos direcionados para os alunos que apresentam dificuldade para aprender e se tais ações contribuem para a superação das dificuldades apresentadas.

Na sequência, apresentaremos as análises dos dados analisados sob

uma perspectiva crítica da educação, em especial os estudos de Vigotski (2000) e Bock (2009), desvelando alguns princípios importantes para uma organização do ensino que pode contribuir no processo de escolarização de todos os alunos.

## 6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Sabendo que a presente pesquisa tem como objetivo identificar como a organização do ensino escolar pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do ensino básico que apresentam dificuldades para aprender, buscamos compreender no contexto escolar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos que não conseguem aprender os conteúdos trabalhados. Para isso, entrevistamos os professores e analisamos as suas respostas, apoiados nos estudos de Vigotski (2000) e Bock (2009) que consideram o processo de formação humana como sendo constituída nas relações histórico e sociais. Para isso, os sujeitos entrevistados serão representados como “Professor 1”, “Professor 2”, “Professor 3”, “Professor 4” e “Professor 5”, garantindo, assim, que não sejam identificados. Vejamos a seguir os quadros de perguntas e respostas e posterior análise para cada uma delas.

### Quadro 1: Pergunta 1

**Questão 1 – Diante do contexto de sala de aula, o que você entende por “dificuldade de aprendizagem?”**

**Professor 1:** No contexto de sala de aula, acredito que dificuldade de aprendizagem seria quando o aluno não consegue aprender um conteúdo ou até mesmo demora um pouco mais para entendê-lo.

**Professor 2:** O aluno que apresenta dificuldades na execução das atividades e acaba errando.

**Professor 3:** Quando o aluno não consegue realizar as atividades no mesmo período que os demais. E também quando o mesmo não consegue entender os métodos que lhe foram passados os conteúdos.

**Professor 4:** São aqueles alunos que apresentam dificuldade de assimilar os conteúdos.

**Professor 5:** Está ligada ao ser humano, no entanto, a aprendizagem em qualquer área precisa ser estimulada em todas comunidades em que o educando e educador sentem prazer da busca permanente do conhecimento que leva o sabor de repassar aonde quer que se faça presente.

Fonte: A autora, 2019.

Quando perguntado aos professores, considerando o contexto de sala de aula, o que eles entendem por dificuldade de aprendizagem foi possível observar que os professores 1, 2, 3 e 4 compreendem que a dificuldade de aprendizagem é quando o aluno não consegue assimilar os conteúdos e realizar as atividades. Nesse sentido, as respostas obtidas reforçam o que Barbosa (2015) menciona, ou seja, que o processo de aprendizagem é contínuo e em algum momento o indivíduo poderá apresentar dificuldades para assimilar alguns conhecimentos. Porém, também fica evidente a responsabilidade delegada ao aluno pela sua própria aprendizagem quando aparece nas respostas “o aluno não consegue aprender”, como se dependesse somente dele o sucesso da compreensão dos conteúdos.

Nesse sentido, devemos pensar que também cabe ao professor se perguntar: se meu aluno não consegue aprender é por que eu também não estou conseguindo ensinar? Não estamos dizendo com isso que a culpa é do professor pela não aprendizagem dos alunos, mas é seu papel buscar as condições de ensino que favoreçam a aprendizagem deles, assim como criar necessidades que os motivam a aprender.

Já o professor 5, não deixa claro em sua resposta o que entende por dificuldade de aprendizagem ao dizer “está ligada ao ser humano”, dando a entender que é natural ao sujeito. Também se mostra confusa a sua resposta quando relaciona a aprendizagem ao “prazer” da busca pelo conhecimento, mas sem esclarecer o que é dificuldade para aprender ou seria está o desprazer por aprender? Ao responder a segunda questão, o professor 5 deixa algumas pistas de seu entendimento acerca do que seria dificuldade de aprendizagem, como veremos a seguir ao responder a segunda pergunta como fez os seus colegas.

## Quadro 2: Pergunta 2

### Questão 2 – Como você percebe que o (a) seu (sua) aluno (a) tem dificuldade para aprender?

**Professor 1:** Busco estar sempre atenta na participação nos momentos de explicação e correção, além de circular pela sala, observando se conseguem realizar as atividades com autonomia. Por último, por meio de avaliação.

**Professor 2:** Quando após a explicação do conteúdo, o aluno não consegue resolver as atividades, pois começa a pedir pra ir ao banheiro e beber água, como se estivesse fugindo da obrigação de fazer as atividades; outros começam a perguntar aos demais colegas, e ainda há outros que simplesmente não fazem nada, e ficam quietos em seus lugares sem executar nenhuma tarefa e movimento.

**Professor 3:** Quando é oferecido diversas formas de ensinar, diversos métodos, como por exemplo leitura, músicas, desenhos, jogos e mes-

mo assim o aluno não apresenta desempenho significativo no desenvolvimento das tarefas.

**Professor 4:** Quando o mesmo apresenta insegurança, fica desmotivado e também ansioso.

**Professor 5:** Quando tem dificuldade de conhecer seu corpo, de concentração e interação com o grupo.

Fonte: A autora, 2019.

Ao perguntar aos professores como eles percebem que o (a) aluno (a) tem dificuldade para aprender, surgiram algumas respostas distintas, pois essa percepção se diferencia de acordo com as observações contínuas e mais acuradas ou não realizadas pelo professor. Godoy e Gentil (2016) enfatizam que é papel do professor identificar possíveis dificuldades de aprendizagem, sendo a observação do percurso de aprendizagem dos alunos, o primeiro passo para esta tarefa.

Foi possível verificar que o professor 1 e 2 percebem essa dificuldade quando o aluno não consegue realizar a tarefa sozinho após a explicação do conteúdo. O professor 1 ainda acrescenta que usa a avaliação como instrumento de identificação das dificuldades e, o professor 2, que a desmotivação e a “fuga” dos alunos de suas “obrigações escolares” ao sair da sala nos momentos das atividades, demonstra a sua incapacidade para resolver as diferentes situações de ensino em sala de aula.

Devemos compreender que está “fuga” não significa que os alunos são preguiçosos, mas demonstra o quanto é difícil para algumas crianças lidar com as situações que exigem delas maior esforço para alcançar os objetivos propostos. Porém, como se esforçar diante de algo que para a criança não faz sentido? É aqui que entra o professor como aquele que motiva as crianças para aprender, pois “as capacidades humanas devem ser vistas como algo que surge após uma série de transformações qualitativas. Cada transformação cria condições para novas transformações, em um processo histórico e não natural” (BOCK, 2009, p. 22).

Isso significa que por meio de uma organização de ensino sistematicamente organizada, é possível que os alunos incorporem novos modos de pensar e agir com os fenômenos ao superar as aprendizagens cotidianas, isto é, transforma-as em conhecimentos científicos. Assim como o professor 2 relata que o baixo desempenho dos alunos configura para ele a dificuldade do aluno para aprender, também o professor 3 identifica as dificuldades dos alunos quando eles não apresentam bom desempenho nas tarefas escolares, mesmo quando ensinadas por meio de diferentes métodos de ensino.

Já o professor 4 disse que a ansiedade e a insegurança prejudicam o desenvolvimento do aluno e, o professor 5, relata que a falta de concentração, do reconhecimento do próprio corpo e de interação com o restante do

grupo representam as dificuldades de aprendizagem dos alunos, o que nos faz entender que para ele dificuldade de aprendizagem significa estar alheio a si mesmo e ao outro.

A partir das respostas dos professores em relação à questão 2, constatamos que os docentes observam seus alunos na execução das tarefas em sala e percebem algumas dificuldades deles para aprender, contudo, de modo generalizado, ou seja, não conseguem identificar quais são as especificidades dessas dificuldades como, por exemplo, se na leitura, escrita ou matemática e o que exatamente ainda necessita de direcionamento nessas áreas do conhecimento.

Do mesmo modo, ainda é difícil para os professores perceberem que a dificuldade de aprendizagem dos alunos não está centrada apenas naquilo que eles “não” conseguem fazer, mas naquilo que está em processo de desenvolvimento e eles “serão” capazes de realizar se tiverem direcionamento e orientação adequadas para esta tarefa, pois a boa aprendizagem é aquela que antecede ao desenvolvimento (VIGOTSKI, 2000).

Com isso, compreendemos que para se desenvolver, os alunos precisam aprender, então, para aquele aluno que tem dificuldade para aprender os conteúdos de alguma área do conhecimento, faz-se necessário ações pensadas e planejadas para superar a dificuldade específica que ele apresenta, pois há conhecimentos que ele já possui e isso precisa ser valorizado.

A questão três nos ajudou a pensar sobre isso, pois as respostas dos professores direcionam para quais estratégias de ensino eles se debruçam para promover a aprendizagem dos alunos que necessitam de maior atenção em sala de aula, porém, ressaltamos que a avaliação diagnóstica seria importante para investigar as aprendizagens já adquiridas pelos alunos, conforme apresentamos no terceiro item dessa pesquisa e, a partir delas, retomar os conceitos necessários e ampliar os que foram apropriados.

### Quadro 3: Pergunta 3

**Questão 3 – Quais são os encaminhamentos que você direciona aos alunos que não conseguem apreender os conteúdos ensinados?**

**Professor 1:** Aulas de reforço num primeiro momento, caso continue, avaliação com psicopedagogo para saber auxiliar de maneira mais precisa e o aluno reestabelecer a confiança.

**Professor 2:** Dentre os encaminhamentos pedagógicos estão os jogos e brincadeiras com o conteúdo que está sendo ensinado, para verificar se há um melhor entendimento por parte destes alunos. Caso necessite, encaminho à psicopedagoga.

**Professor 3:** São vários. Pois cada aluno demonstra de um jeito. São métodos de ensino diferentes, são conversas individuais, através de jogos, brincadeiras, algumas vezes conversas com a família e, se ne-

cessário, encaminhamos à psicopedagoga.

**Professor 4:** Atendimento individualizado com material móvel e, se necessário, o mesmo é encaminhado à psicopedagoga e direção.

**Professor 5:** Depois de trabalhar as diversas formas sobre tal ou tais dificuldades, procuro a equipe pedagógica para juntos vermos outras possibilidades e ou encaminhamento com profissionais de áreas afins.

Fonte: A autora, 2019.

Dentre os encaminhamentos que os professores entrevistados utilizam com aqueles alunos que apresentam dificuldades para aprender, verificou-se que os professores 2, 3, 4 e 5 buscam formas diferentes de ensinar e todos encaminham para a psicopedagoga para melhor avaliação e orientações quanto ao trabalho docente, caso não alcancem o resultado esperado. O professor 1 não apresentou estratégias desenvolvidas em sala de aula, ressaltando as aulas de reforço como sendo a primeira busca de solução.

Os professores 2 e 3 citam jogos e brincadeiras como estratégias de ensino e especificamente o professor 3 traz a participação da família como um dos passos a ser seguido e, junto com o professor 4, apresenta ainda como proposta de ensino o atendimento individualizado, mas sem especificar se em sala de aula ou nas aulas de reforço.

As respostas dos professores demonstram que eles se preocupam com a aprendizagem dos alunos e se empenham para que ocorra o desenvolvimento, mas é importante ressaltar que as estratégias em si não garantem a boa aprendizagem que promove o desenvolvimento. É preciso que as intervenções realizadas no processo de ensino e aprendizagem coloquem professores e alunos em movimento do pensamento para que as crianças se apropriem de fato dos conceitos científicos e não apenas estudem para passar de ano, como muitas vezes acontece nas escolas.

No caso dos alunos que apresentam dificuldade para aprender, esse quadro pode se agravar quando eles são “empurrados” para os anos seguintes sem as condições mínimas de aprendizagem. Essa realidade acarreta não apenas em fracasso escolar, mas também na vida dos alunos em sociedade que nela não consegue se inserir com os conhecimentos necessários para se tornar um sujeito crítico e transformador da realidade a sua volta.

Conforme apresentamos no item 3, a avaliação contínua é um instrumento que contribui efetivamente no acompanhamento dos avanços ou não dos alunos e na reorganização da prática docente, pois é possível perceber o percurso que a criança realiza para aprender em todas as situações de ensino propostas em sala de aula e fora dela como, por exemplo, no intervalo das aulas, nos momentos recreativos, nas apresentações culturais, nas aulas de Educação Física etc.

Para melhor compreendermos esse processo de ensino e aprendi-



zagem na escola investigada, que tem em seu interior crianças que estão à margem das aquisições dos conceitos científicos, apresentamos no quadro a seguir as percepções dos professores entrevistados acerca dos avanços dos alunos com dificuldade para aprender, frente às estratégias de ensino e encaminhamentos por eles organizados.

#### Quadro 4: Pergunta 4

**Questão 4- O (a) aluno (a) apresenta melhora com os encaminhamentos direcionados? Quais avanços apresentam?**

**Professor 1:** Acredito que sim, pois ao saber do que ele precisa, consigo auxiliar e, muitas vezes, diminuir a dificuldade de aprendizagem do aluno.

**Professor 2:** Sim. Geralmente quando não se trata de transtornos e doenças patológicas, na etapa de alfabetização, como leitura e escrita, os jogos e brincadeiras, ou seja, métodos de ensino diferentes conseguem ajudar a melhorar o desempenho do aluno.

**Professor 3:** Geralmente sim. Principalmente quando há a participação da família. Os avanços dependem da dificuldade, alguns precisam fazer o contraturno, então, esse avanço acontece de maneira mais lenta. Mas, partindo do ponto da dificuldade em si, todos apresentam melhora.

**Professor 4:** Sim. Há melhora significativa em seu tempo.

**Professor 5:** Sim, avanços significativos porque todos são envolvidos para trabalhar o aluno como ser humano com todo potencial de crescimento e desenvolvimento que é próprio.

Fonte: A autora, 2019.

Quando questionados sobre a melhora dos alunos que possuem dificuldade de aprendizagem, considerando os encaminhamentos que foram organizados, todos os professores entrevistados disseram perceber mudanças positivas no desenvolvimento desses alunos, salvo, em casos de alunos que apresentam patologias, conforme especificou o professor 2. O professor 3 associou a participação da família como sendo importante para os avanços dos alunos, mas assim como o professor 4, enfatizou que dependendo da dificuldade dos alunos e eles necessitarem de aulas de reforço no contraturno, os avanços ocorrem de forma "lenta", pois cada um possui seu próprio tempo para aprender.

Essa ideia de que cada aluno tem seu tempo para aprender está pautada em perspectivas teóricas que compreendem que a formação humana ocorre de modo natural e depende das condições biológicas e maturacionais do desenvolvimento. Discordando desse ideário assentado nas teorias do "aprender

a aprender” (DUARTE, 2006), defendemos que as funções psíquicas de atenção, percepção, memória, linguagem, pensamento etc., não desabrocham na criança, mas precisam ser desenvolvidas pelas ações de ensino.

Contribuindo com essa ideia, Vigotski (2000) enfatiza que é necessário estimular todas as vias de acesso à cultura humana pelos sujeitos, logo, podemos afirmar que os alunos são capazes de aprender em suas potencialidades máximas, mesmo quando apresentam dificuldades para aprender. Suas dificuldades são pontuais, o aluno não apresenta disfunções neurológicas, mas obstáculos que precisam ser superados por meio da reorganização do ensino. Porém, isso será possível se concebermos o aluno como um ser “[...] ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem a sua vida material [...]” (BOCK, 2009, p. 17).

Concordamos com o professor 5 de que os avanços nas aprendizagens dos alunos se tornam avanços significativos quando todos os membros da comunidade escolar se envolvem no processo e trabalham em prol do desenvolvimento das potencialidades dos alunos, mas discordamos que isso é próprio ao sujeito, pois se assim pensarmos estamos mais uma vez delegando ao alunos o seu fracasso ou sucesso escolar.

Importante reiterar que nenhuma criança nasce com predisposição para fracassar na escola quando não aprende a ler, escrever ou se apropriar dos conceitos matemáticos. O seu desenvolvimento dependerá das condições de ensino a qual ela está inserida. Na sequência, apresentaremos nossas considerações finais, ressaltando que esse tema não se esgota nessa pesquisa, mas abre caminhos para novas e mais aprofundadas discussões.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo identificar como a organização do ensino escolar pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com dificuldades escolares no ensino básico. Inicialmente foram realizadas pesquisas bibliográficas na área e posteriormente entrevista estruturada com professores que ministram aulas no terceiro ano do Ensino Fundamental, pois esta é a etapa escolar em que se espera que a alfabetização esteja consolidada, mas, que por algum motivo extrínseco ao sujeito, isso não acontece, acarretando em dificuldade para ler, escrever e/ou compreender os conteúdos de matemática.

Diante da análise dos dados coletados foi possível identificar que todos os professores entrevistados diferenciam dificuldades de aprendizagem de transtorno de aprendizagem, o que já contribui para o entendimento de que “dificuldade” para aprender não se caracteriza como patologia, mas obstáculos que dificultam ou impedem o aluno a se apropriar dos conhecimentos escolares, especialmente a leitura, escrita e matemática.

Porém, ainda é preciso superar entre os docentes a ideia de que o desenvolvimento humano ocorre de modo natural e a aprendizagem depende de cada um para ter sucesso; de que o esforço, o interesse, o comprometimento é inerente aos alunos. Ao contrário disso, defendemos que para aprender a ler, escrever e calcular, medir, controlar as quantidades etc., é preciso ensinar de modo sistematicamente planejado.

Também identificamos que os professores compreendem que é preciso buscar diferentes estratégias pedagógicas para que a dificuldade de aprendizagem seja superada; que os alunos necessitam de atenção individualizada e que há profissionais como os psicopedagogos e psicólogos que podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, bem como na reorganização da prática pedagógica docente.

De acordo com os professores entrevistados os alunos apresentam melhoras com os encaminhamentos direcionados. Importante essa constatação desde que as intervenções pedagógicas promovam o movimento do pensamento, ou seja, é preciso que professores e alunos estejam caminhando juntos rumo aos objetivos a serem alcançados e não apenas aprender para alcançar uma nota que encaminhe para o ano seguinte, quando não é encaminhado por meio de conselho de classe.

Para isso, faz-se necessário políticas públicas que deem condições de trabalho aos professores com salários dignos, materiais pedagógicos de qualidade física e funcional, ambiente físico propício para ensinar e aprender, capacitação docente, ou seja, investir na qualidade de ensino em todas as suas esferas, mas sabemos que essa ainda não é a realidade da maioria das escolas públicas brasileiras.

Sabendo que não podemos esperar pela consolidação desse plano ideal para pensarmos em um ensino que desenvolve, devemos buscar possibilidades na realidade que se apresenta. Para isso, desvelamos alguns princípios teóricos-metodológicos que podem contribuir para uma organização do ensino em que os professores de fato ensinam e os alunos verdadeiramente aprendam: 1. O processo de formação humana é histórico e cultural; 2. O professor deve criar as necessidades que motivam os alunos a aprender; 3. Os instrumentos avaliativos devem investigar os conhecimentos prévios dos alunos e acompanhar continuamente o processo de ensino e aprendizagem. 4. As estratégias de ensino devem se constituir como instrumento para movimentação do pensamento do professor e do aluno, de modo que o ensino promova de fato a aprendizagem dos estudantes. 5. O trabalho escolar é o que direciona o desenvolvimento das capacidades máximas dos alunos, quando organizado intencionalmente para este fim.

A partir dos princípios elencados, afirmamos que o espaço escolar é o local que se constitui para trabalhar sistematicamente os diferentes conceitos abordados nos mais diversos conteúdos para que as crianças que apresentam di-

ficuldades possam aprender. Com isso, identificamos, ainda, que a organização do trabalho do professor em sala de aula é o que direcionará a aprendizagem dos alunos desde que as aprendizagens adquiridas na infância sejam desnaturalizadas e pensadas como um processo humanizador.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. B. **Dificuldades de aprendizagem no contexto escolar**: perspectiva para sua compreensão e superação. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura plena em pedagogia). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2015.

BOCK, A. M. B. Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇAVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs). **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-36.

CAPELLINI, S. A., CONRADO, T. L. B. C. Desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem de ensino particular em habilidade fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. **Rev. CEFAC**. São Paulo, v. 11, n. 02, mar. 2009.

GIL, C. P. C. **Concepções de dificuldade de aprendizagem no corpo docente de uma escola de 1º ciclo**. 2011. 70 f. Dissertação (Mestrado integrado em Psicologia). Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Portugal, 2011.

GODOY, D. C. A.; GENTIL, L. R. B. **Geografia**: manual do professor. 1. ed. São Paulo: Somos sistemas de ensino, 2016.

GÓMEZ, A. M. S.; TERÁN, N. E. **Dificuldades de aprendizagem**: Detecção e estratégias de ajuda. São Paulo: Cultural, 2009.

MARTÍNEZ, M.; ROSSATO, M., A superação das dificuldades de aprendizagem e mudança na subjetividade. *In*: Albertina Mitjans Martínez; Maria Carmem Villela Rosa Tacca. (Org.). **Possibilidades de Aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. Campinas, SP: Alínea, 2011.

OLIVIER, L. **Transtornos de comportamento e distúrbios de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

OSTI, A. **Dificuldades de aprendizagem, afetividade e representações sociais**: reflexões para a formação docente. Jundiá: Paco Editorial, 2012.

PAÍN, S. **Diagnóstico e Tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**: Atlas, 2010.

SIRINO, M. F. **Processos de exclusão intra-escolar: os alunos que passam sem saber**. 2009. 234 f. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251650/1/Sirino\\_MarisadeFatima\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251650/1/Sirino_MarisadeFatima_D.pdf). Acesso em: 19 ago. 2019.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de a-z: guia completo para educadores e pais**. Porto Alegre: Penso, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## TEMÁTICA 3

# PEDAGOGIA E PRÁTICA EDUCACIONAL

# CAPÍTULO 7

## METODOLOGIA NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Adriana Sanches de Almeida  
Adriana Aparecida Rodrigues*

### 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como tema o ensino de história na educação básica. Ressaltamos que o ensino de história é de grande relevância por proporcionar ao aluno um entendimento social, tanto individual como coletivamente, das relações desenvolvidas em sociedade. Em decorrência de o homem ser um indivíduo “[...] que vive em sociedade, em uma determinada organização do espaço, no qual para viver, ele necessita transmitir à geração mais nova o conhecimento que acumulou no seu devir histórico.” (RODRIGUES, 2018, p. 10). Esse encaminhamento ocorre no ambiente escolar, em especial na disciplina de história. É importante ressaltar que, a História emboga as ações humanas “[...] num processo de constante transformação. Assim sendo, o homem é considerado com sujeito de sua história e da história dos homens com os quais convive, e a sociedade em que vive está em constante movimento.” (GARETTA, 1993, p. 90).

Nesse contexto, esta pesquisa levanta o seguinte problema: qual a necessidade do uso de metodologias diversificadas no ensino de história na educação básica? Partimos do pressuposto de que o ensino de história na educação básica é marcado por muitos desafios, em decorrência da estruturação da disciplina, enquanto ciência, que inicialmente seguia um viés tradicionalista, por uma visão positivista. Com base neste questionamento, este trabalho busca apresentar como a utilização de metodologias diversificadas contribui para o desenvolvimento processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, como objetivo, a presente pesquisa visa analisar a impor-

tância do uso de metodologias diversificadas no ensino de história na educação básica. Para tanto, será realizado um estudo bibliográfico de cunho qualitativo, no qual será descrito inicialmente a historicidade da disciplina de história no ambiente escolar. Conseqüentemente, será abordado à importância do estudo da história e, por último, será identificada a contribuição de metodologias diversificadas no ensino de história.

A escolha dessa temática se encontra atrelada a dois posicionamentos. Primeiramente referente à forma ser ensinada a disciplina de história na educação básica, que em um aspecto geral, segue a utilização de metodologias tradicionais, que não acompanharam as transformações nas práticas pedagógicas. Em um segundo posicionamento, refere-se à formação do graduado em licenciatura, em especial no curso de pedagogia, haja vista que, o acadêmico, ao término da graduação se encontra habilitado a ministrar aulas nos anos iniciais do ensino fundamental, na disciplina de história utilizando-se das metodologias diversificadas existentes para o ensino de história dando mais sentido para as aulas e para os alunos durante o processo ensino e aprendizagem, bem como, orientar como pedagogo, professor graduados em história. Nesse contexto, deverá ter a formação para desenvolver sua prática pedagógica de forma qualitativa, que favoreça o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para entender a importância do uso de metodologias diversificadas no ensino de história na educação básica, é interessante descrever o contexto histórico da disciplina de história no ambiente escolar no cenário brasileiro, bem como, a importância do estudo da história para o desenvolvimento humano, para então entender a contribuição de metodologias diversificadas no ensino de história.

### 2.1 A HISTORICIDADE DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Esse momento da pesquisa tem como desígnio descrever a historicidade da disciplina de história no ambiente escolar no Brasil. Para tanto, se torna imprescindível realizar uma contextualização histórica sobre a implantação da disciplina de história no contexto escolar, haja vista que os interesses (econômicos e políticos) presentes em sua implantação influenciaram na construção do currículo escolar brasileiro.

Sobre o estudo de história, Germinari (2008) no texto nomeado *Metodologia do ensino de história*, afirma que, no século XVIII, o estudo da história encontrava-se centralizada na política, nos feitos políticos. Essa forma de estudo era fortemente defendida por Leopold Von Ranke (1795-1886), no qual



a história realizava investigações políticas, e tinha como base, documentos de arquivos oficiais, sendo que, “O movimento inspirado nas idéias de Ranke tornou-se hegemônico, não dando margens para outros tipos de história.” (GERMINARI, 2008, p. 149).

Germinari (2008) ainda elucida que, no século XIX, as grandes revistas de História centralizavam-se somente no caráter político, o que não fosse de caráter político não ganhava renome e não era reconhecido como história. Nesse contexto, temos o surgimento da história como disciplina curricular na França “[...] no contexto da tradição rankeana das lutas burguesas, do nacionalismo, da formação dos Estados-Nação e do enfrentamento pelos segmentos dominantes as reivindicações proletárias feitas na Comuna de Paris” (GERMINARI, 2008, p. 149). Em função disso, a disciplina tinha o “[...] objetivo de afirmar a importância da classe burguesa, serviu também para justificar e consolidar os ideais nacionalistas”.

No Brasil, segundo Bittencourt (2008), o estudo da história começa a fazer parte do currículo escolar, inicialmente como planos de estudos, sendo trabalhado na primeira escola pública de nível secundário, no ano de 1837 com intuito de criar uma identidade nacional. Durante o século XIX, em que o Brasil era regido pelo imperador Dom Pedro II, que governou entre 1822 até 1889, de acordo com Nadai (1993), o ensino de história centralizou-se “[...] no colonizador português, e depois, no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas. Daí a ênfase no estudo dos aportes civilizatórios – os legados pela tradição liberal européia.” (NADAI, 1993, p. 149).

Vale ressaltar que, no Brasil os conteúdos se centralizavam na historiografia européia, que por sua vez era apresentada como a verdadeira história das civilizações, sendo que a história da nação (no caso o Brasil) continuava em segundo plano, ocupando um papel secundário. Além disso, o número de aulas era baixo (RODRIGUES, 2018).

No final do século XIX, no Brasil influenciado pelo positivismo deram origem a história tradicional. “A história tradicional pretendia uma investigação científica objetiva, que buscasse verdade dos fatos acontecidos, afastando qualquer especulação interpretativa em suas análises” (GERMINARI, 2008, p. 150). Desta forma, o ensino de história continuava estudando os feitos políticos, as datas, estudo dos heróis, mas agora a nível nacional. Conseqüentemente descrevia “[...] um país irreal, mascarando as desigualdades sociais, a dominação oligárquica e a ausência de democracia social.” (NADAI, 1993, p. 150).

Nessa configuração, o ensino de história passa a ser explicado por meio de uma cronologia. “A história tradicional, atenta o tempo breve, ao indivíduo e ao acontecimento” (BRAUDEL, 1990, p. 09). Destacando sempre uma vertente da história. No ponto de vista de Nadai (1993, p. 152), “A república, desde o início, tratou de cuidar da constituição da galeria dos heróis nacionais, pela

instituição tanto dos feriados e festas cívicas quanto pela seleção dos personagens a serem cultuados". A partir dessa afirmativa, evidenciamos que o ensino de história se configurava com um sentido ideológico, destinado a formação de um sentimento de nação, a uma conformação das ações políticas desenvolvidas em território nacional.

No final do século XIX, o estudo da história começou a ser ampliado, no qual não se limitava apenas a política, mas passou interagia em outros segmentos, como: Estado, religião, cultura, classes menos favorecidas, família, moralidade, estruturas econômicas, entre outras. Mesmo com o aparecimento dessas novas abordagens no estudo da história, o ensino não deixou de ter o seu caráter político, mas possibilitam mudanças na forma de pensar e de ensinar história e conseqüentemente se conceber como sujeito histórico. "Os historiadores começaram a respeitar aquelas dimensões dos estudos históricos onde necessidades, interesses e propósitos apareciam como fatores determinantes do pensamento histórico" (RÜSEN, 2006 apud RODRIGUES, 2018, p.16).

Nesse sentido, ressaltamos que "Uma nova perspectiva para o ensino de História não pode ficar limitada a uma concepção de história que destaque apenas as classes dominantes" (GERMINARI, 2008, p. 153). É preciso que, o ensino de história perpassa por um viés totalizador, mostrando as diferentes versões dos fatos históricos e interesses e exploração presentes nos mesmos. Na interpretação de Braudel (1990),

A recente ruptura com as formas tradicionais do sec. XIX não implicou uma ruptura total com o tempo breve. Operou, como se sabe, em proveito da história econômica e social e em um abalo e uma renovação inegáveis; deram-se inevitavelmente, transformações metodológicas, deslocamento de centros de interesse com a entrada em cena de uma história quantitativa, que com toda certeza, não disse ainda a sua última palavra (BRAUDEL, 1990, p. 10).

Nesse direcionamento, em 1950, a disciplina de história passou a ter um papel mais aprofundado. Contudo, "Apesar da superação de simples memória ou registro objetivo e imparcial o conteúdo ainda era direcionado para um discurso explicador, unívoco, generalista totalizador e europocentrista." (NADAI, 1993, p. 155). Esse contexto é marcado pelas conseqüências da Segunda Guerra Mundial e as práticas pedagógicas passaram a passar a escola secundária, tendo-se a experimentação de "[...] currículos, métodos de ensino, conteúdos e práticas pedagógicas; inovações direcionadas, via de regra, para a interdisciplinaridade e para a aceitação do aluno como co-responsável pelo seu processo educativo" (NADAI, 1993, p. 155).

Com a Ditadura Militar, ocorreu um retrocesso no ensino de história. "Escolas fechadas, professores e alunos presos e respondendo a processos-crimes foram algumas das formas usuais de tratamento por parte dos novos donos do poder." (NADAI, 1993, p. 157). É importante destacar que, durante

o período ditatorial, temos a implantação da disciplina de Estudos Sociais, que representa a junção das disciplinas de História e geografia em uma única disciplina. Penteado (1994, p. 21) afirma que, a disciplina de Estudos Sociais foi “[...] implantada no curso de 1º grau, ao longo de suas oito séries, com programas tipo “coquetel cultural”, que durou ao longo de doze anos”. Que no 2º grau, recebeu o nome de Metodologia do Ensino de Estudos Sociais.

Após o término da Ditadura Militar, se tem a readequação do sistema educacional “[...] currículo, programas e métodos e o redirecionamento da escola fundamental [...]” (NADAI, 1993, p. 158), agora sobre o viés da democratização, que por sua vez, está relacionado aos interesses econômicos e políticos. Com base no exposto, concordamos com Oliveira (2017), que afirma que,

É possível voltar no tempo, ou nos acontecimentos históricos, e constatar com base em documentos oficiais, o quanto o ensino de História foi e continua sendo influente na sociedade século após século. Portanto, nota-se contemporaneamente, que a História enquanto disciplina escolar, não é considerada relevante por algumas instituições de ensino. Mesmo diante dessa triste realidade, não podemos deixar de lembrar, que a História sempre foi parte essencial do currículo escolar da educação básica. Mesmo no período colonial, com o ensino jesuíta, ela estava lá, na forma de História Sagrada ou de Histórias de vidas de santos (hagiografia). Às vezes seus conteúdos se combinaram com os de geografia, dando origem à disciplina de Estudos Sociais. Mas, mesmo disfarçada, ela de modo algum esteve ausente (OLIVEIRA, 2017, p. 05).

De acordo com Malheiros e Cainelli (2016), a história (ciência), enquanto disciplina presente na grade curricular, passou por várias mudanças estruturais, desde sua sistematização e efetivação no currículo escolar, no século XIX, até os dias atuais, no século XXI. Mudanças estas que foram permeadas “[...] por diferentes concepções de História e de tendências historiográficas” (SCHMIDT; CAINELLI, 2010, p. 12).

## 2.2 A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA HISTÓRIA

Esse momento da pesquisa tem como finalidade apresentar a importância do estudo da história para o desenvolvimento humano. Para tanto, consideramos importante realizar algumas notas sobre a abrangência do ensino de história, que não se limita a ensinamentos científicos. A esse respeito, Penteado (1994, p. 18), escreve que, “A História procura estudar o homem através dos tempos, nos diferentes lugares em que tem vivido. Investiga permanências e mudanças ou transformações de seu modo de vida, no empenho de compreendê-las.”. Proporcionando um entendimento do indivíduo enquanto sujeito histórico, um ser social. Dessa forma,

Os processos de aprendizado da História precisam ser pensados

para além de serem considerados como processos dirigíveis e controláveis, mas, em que pese o fato de estar ainda em construção uma teoria da aprendizagem histórica referenciada em uma cognição situada na própria História, isso pode ser fecundado por concepções teóricas do aprendizado histórico que tenham como finalidade principal a formação e desenvolvimento da consciência histórica, constituindo-se, assim, a possibilidade de uma relação mais orgânica (OLIVEIRA, 2017, p. 17).

A autora, ainda enfatiza que, se hoje o ensino de história não existisse, não teríamos acesso aos acervos dos conhecimentos históricos produzidos por grandes historiadores e também formados por pessoas que viveram décadas antes de nós. Assim, nota-se, que sem a aprendizagem de história, seríamos pessoas sem senso crítico, perante o passado, frente à investigação dos fatos, e das novas descobertas na visão de (passado x presente x futuro).

Ao estudar história, estamos nos conhecendo melhor e “[...] nos ajuda a desnaturalizar as coisas e a perceber a ação humana através do tempo. Leva-nos a compreender que, da mesma forma, as coisas nem sempre foram como são como também não o serão para sempre” (BOSCHI, 2007, p. 10). Dessa forma, “A História faz parte de nossas vidas porque somos seu sujeito (nós a transformamos) e também seu objeto (ela nos modifica)” (BOSCHI, 2007, p.11). Conforme Rodrigues (2018), quem se oferece a estudar história, almeja compreender a sua realidade, a si mesmo e a sua relação com os outros homens.

Na interpretação de Boschi (2007), em grande parte o estudo mais aprofundado da história parte por iniciativa pessoal, mas a análise histórica deve ser de caráter coletivo, já que aponta a ação coletiva do homem em sociedade, e mesmo estudando a respeito de um personagem na construção histórica, é preciso estudar todo o contexto histórico dessa pessoa, ou seja, todo o seu momento histórico em ambos os aspectos. Assim, o estudo de história não se destina a apenas profissionais da área, existem várias pessoas que leem, que fazem pesquisas e realizam seus estudos históricos independente da área profissional, tanto que existem várias ferramentas para isso, não só os livros, como as pessoas se referem ao estudar a história, existe revistas especializadas na área, além também dos fatos históricos, as histórias contadas e passadas em novelas, filmes, minisséries de época entre outros, reproduzem contexto histórico diferenciado do presente.

Entretanto, Boschi (2007) afirma que, é preciso ficar atento as armadilhas muitas vezes apresentadas por essas ferramentas históricas, principalmente representadas por meio “[...] de jogos, minisséries televisivas ou por meio de revistas de grande circulação” (BOSCHI, 2007, p. 13), por estarem muitas vezes marcadas pelo presente, não sendo fiel aos acontecimentos do passado. Apontamos que a história, por possuir uma dimensão temporal, referente à existência humana, acaba se diferenciando dos demais campos do conhecimento (filosofia, religião, ciências humanas, entre outras), por apre-

sentar reflexão humana embasado nos acontecimentos históricos, ela nos possibilita apontar, agir e superar alguns problemas no presente, momentos de crise por exemplo. Nesse cenário, vemos que acontecimentos do passado agem sobre a realidade, no qual a história se torna uma necessidade social e humana, em prol do progresso, avanços sociais entre outros segmentos da sociedade (BOSCHI, 2007).

Mas há “[...] indivíduos e grupos contrários aos avanços sociais” (BOSCHI, 2007, p. 15), que se utilizam da história para “[...] garantir o poder e manter seus privilégios” (BOSCHI, 2007, p. 15), por meio da manipulação dos fatos históricos, tirando a historicidade dos fatos, e neutralizando os mesmos. Desta forma, a história pode ser utilizada positivamente ou negativamente, dependendo do ponto de vista de quem a usa. Nesse sentido, partindo do ponto de vista que a história é interpretada de acordo a cada período histórico, é possível afirmar que a história é reescrita continuamente. Assim sendo, salientamos que, “[...] deve-se refletir sobre as informações que temos contato, a fim de agir, filtrando-as por meio do senso crítico, e não recebendo as mesmas de forma passiva” (RODRIGUES, 2018, p. 38). Em função disso, entende-se que, “História é a ação, dinâmica, processo. Sendo assim, é espaço de conflitos e contradições” (BOSCHI, 2007, p. 27), não permite uma única definição. Consequentemente, o conceito de história é feito de acordo com cada realidade social, contexto e época, sendo reescritas de acordo com novo conhecimento histórico.

É oportuno frisar que, o conhecimento histórico pode ser modificado, mas o fato histórico não pode ser alterado, o que muda é a interpretação do fato que varia de pessoa para pessoa. A esse respeito, Boschi (2007, p. 31) ressalta que, “[...] deve ser evitado a todo custo no estudo da História é o de interpretar uma realidade passada com conceitos da realidade atual”.

### 2.3 ENSINO DE HISTÓRIA: METODOLOGIAS DE ENSINO

Esse momento da pesquisa tem intuito identificar a contribuição de metodologias diversificadas no ensino de história. Dessa maneira, se faz necessário primeiramente descrevermos algumas metodologias existentes no ensino de história. Ressaltamos inicialmente que, é preciso levar em conta no ensino de história temos a presença de vários desafios, como:

- Conceber o aluno como sujeito histórico;
- partir da realidade do aluno para ensinar História;
- colaborar com a formação do pensamento crítico entre os estudantes;
- educar para desenvolver a solidariedade entre os alunos e na comunidade em que vivem.
- trabalhar com temas transversais e com novas temáticas (direito das crianças, adolescentes e idosos, história e cultura afro-brasileira e indígena) (FERMIANO; SANTOS, 2013, p. 09).

Tais desafios devem ser superados gradativamente, no desenvolvi-

mento da ação pedagógica docente. A fim de formar no aluno uma construção do conhecimento histórico, haja vista que ensinar história para o aluno faz com que ele não aprenda apenas os acontecimentos do passado, mas que ele entenda como era o processo de produção material e as relações sociais desenvolvidas ao longo dos anos. Consequentemente possibilita ao mesmo ver que todos nós temos uma história, que carregamos ao longo de nossas vidas, e que este estudo não precisa ficar preso somente em livros ou recortes antigos, mas que podemos complementar esse ensino com objetos, fotografias, pesquisas, música, entre outros.

Nesse contexto, ressaltamos que, atualmente, o professor de história pode contar com vários recursos para o ensino da sua disciplina, como as fontes históricas, que possuem uma grande amplitude, pode ser: "Fontes Escritas, Fontes Iconográficas/Visuais ou Audiovisuais, Fontes Orais." (SANTANA, 2015, p. 126). Vale ressaltar que, as fontes históricas, "[...] como o próprio nome diz, constituem-se de 'fontes', o substrato, a matéria-prima, que possibilitam ao historiador a reconstituição do passado." (SANTANA, 2015, p. 126). Segundo Xavier (2010), "Nas últimas décadas, o conceito de fonte histórica ampliou-se significativamente, e elas passaram a ser vistas como vestígios de diversas naturezas deixados por sociedades do passado." (XAVIER, 2010, p. 1099).

"Na busca por mudanças em relação ao ensino da história escolar, pesquisadores vem apresentando novas perspectivas metodológicas [...]" (SANTANA, 2015, p. 126). Para utilizar boas metodologias, o professor precisa construir um roteiro de análise para os alunos, haja vista que, várias são as possibilidades de metodologias diversificadas durante o ensino de história, o professor pode utilizar durante as explicações as fontes históricas.

Sobre as fontes históricas, Santana (2015) detalha cada uma delas. As fontes escritas são muito variadas, seu suporte principal se apresenta em papel, a exemplo de ofícios, legislações, jornais, revistas, cartas, diários, dentre outros. Assim, o uso de jornais e revistas é uma imprensa escrita muito rica e diversa, mas vale lembrar que nenhuma fonte é inocente que ela sempre terá suas questões e aspectos ideológicos. "Partindo desse pressuposto, devemos alertar nossos alunos sobre essas nuances, considerando que a análise dos jornais deve ser conduzida como inquérito, sempre questionando sobre o que nele é informado.", percebendo que todo testemunho histórico ele é carregado de subjetividade, como tudo que é humano, assim deve-se sempre questionar aquilo que lhe é informado (SANTANA, 2015, p. 128). O fato é que "A visão de mundo presente nos jornais é algo que deve ser enfatizado pelos professores, preparando os discentes para identificar o posicionamento favorável ou contrário em relação ao conteúdo trabalhado." (SANTANA, 2015, p. 128).

A literatura constitui-se de fonte bastante rica e contribui extremamente para a escrita da história na atualidade. Ela exprime a representação

das ações dos seres humanos no tempo. Nesse cenário a história busca na literatura as ações de diferentes grupos sociais, "Assim sendo, a literatura constitui-se numa fonte que diz muito sobre determinada realidade histórica, mostrando como os homens se relacionam com as questões de seu tempo." (SANTANA, 2015, p. 130). Nesse cenário, podemos fazer com que os alunos reflitam sobre os conteúdos históricos de forma diferenciada, levando o ao encontro da literatura com o seu processo de construção, da sua mentalidade histórica.

Outra fonte histórica é a não escrita, no qual temos as iconográficas/visuais ou audiovisuais, que ligam se as imagens e sons, que podem ser de forma variada, a exemplo de quadros, imagens, figuras, filmes, músicas, dentre outras. A partir desses levantamentos Santana (2015) afirma que, o recurso audiovisual mais precisamente a música pode ser muito utilizada em sala de aula tornando a compreensão das realidades históricas mais prazerosas, haja vista que a música é um instrumento de transformação, ela pode revelar muitas vezes situações de vivências da história da humanidade, por meio das representações de seus compositores.

Já a utilização de filmes pode revelar diversas situações históricas, por se constituir numa representação sobre determinada realidade e como toda obra de ficção pode apontar a possibilidade de concretização, ele amplia o nosso foco de observação, levando-nos além, por meio da imaginação. Contudo, o filme também é marcado por intencionalidades, cabendo ao professor elencar os pontos que devem ser analisados no filme (SANTANA, 2015). Por sua vez, a imagem, a fotografia constitui se de uma imagem registrada com objetivo de perpetuar uma memória. Na interpretação de Santana (2015, p. 138) "[...] a foto como fonte histórica [...]", tem um importante papel contribuindo para o reconhecimento de realidades que muitas vezes não foram contempladas em documentos tradicionais, a exemplo dos escritos.

Além do uso da fotografia, também se destaca no uso de imagens de maneira geral: pinturas, ilustrações, figuras, gravuras, desenhos e representações diversas, e com objetos (artesanato, arte) também tem se configurado como recurso no ensino de história utilizando as para expressar um pensamento. As imagens e os objetos eternizam uma memória, no qual conduzem uma mensagem, revelar um olhar (SANTANA, 2015).

As fontes orais, por sua vez, estão relacionadas aos "arquivos humanos", representa à memória viva e vivida, cada pessoa utilizando da oralidade pode falar sobre determinada realidade histórica vivenciada, por meio de depoimento, entrevista, discurso e outras formas de expressão por meio da linguagem falada. Em função disso, Santana (2015) reforça que, uma das primeiras atividades a ser instigada desde os primeiros anos de estudo, é a história de vida, na qual os alunos buscam conhecer sua própria história, e é por meio dos relatos e depoimentos coletados pelos membros da sua família, demonstran-

do que somos partícipes da história.

Assim, para trabalhar com as fontes históricas é preciso que o professor primeiramente se atente, que “[...] é importante que o professor planeje com cuidado a utilização dos referidos recursos, relacionando-os com os conteúdos e objetivos definidos para cada aula. Segundo, é preciso que o docente saiba selecionar os documentos e prepare os alunos para o contato com eles.” (SANTANA, 2015, p. 127). O fato é que “Nunca devemos considerar apenas uma fonte como verdade, mas buscar a verdade através do controle de variadas fontes” (SANTANA, 2015, p. 138). Desta forma, Santana (2015) salienta que, é fundamental diagnosticar o nível da turma primeiro, começando com o uso de documentos de fácil compreensão e a partir do desenvolvimento dos discentes, sempre observando a capacidade da turma.

Segundo Rodrigues (2018), diante da importância do ensino de história, levando em consideração o contexto histórico da disciplina escolar torna-se necessário enfatizar que, a utilização destas fontes históricas deve ocorrer de forma diversificada e por meio de procedimentos metodológicos diferentes. A esse respeito, Xavier (2010) afirma que,

Não é recente a idéia de que pressupomos que os alunos entram em contato com a História especialmente através de meios de comunicação, como televisão, games, imagens, história em quadrinhos (HQs), canções, enfim, uma série de objetos que fazem parte do cotidiano das sociedades atuais. Pelo mesmo motivo, esses elementos podem permitir ao aluno que recrie a História em sua estrutura cognitiva, ainda que, em um primeiro momento, partindo de sua própria vivência, de seus valores e tradições. Os alunos, quando adentram o universo escolar, possuem idéias tácitas sobre os acontecimentos ou instituições históricas e essas idéias funcionam com fonte de hipóteses explicativas na senda de compreender o passado, as instituições, as pessoas os valores, as crenças e os comportamentos (XAVIER, 2010, p. 1101-1102).

A partir dessa afirmativa, no sentido de tornar as aulas mais participativas, dinâmicas, aprenda o conhecimento historicamente produzido e estabeleça relação com o mesmo enquanto sujeito histórico, o professor pode utilizar se de diversos procedimentos metodológicos, como:

- montagem de sequências cronológicas;
- entrevistas;
- elaboração de textos escritos;
- estudos de periódicos;
- trabalho com literatura infantil, quadrinhos, filmes, documentários, desenhos animados;
- trabalho com imagens (desenhos, pinturas, fotografias) e com objetos (artesanatos, arte);
- trabalho com música e com dança;
- jogos;
- observação de monumentos; casas, prédios;
- visitas a museus (FERMIANO; SANTOS, 2013, p. 137).

Referente à montagem de sequências cronológicas, enfatiza se que os alunos possam perceber a sequência de fatos históricos descrito pelo professor, de forma que o mesmo pode observar que na sua vida existe uma



sequência cronológica. Assim, os alunos devem começar a “[...] sequenciar acontecimentos, descrevendo um padrão que segue a percepção que têm de suas próprias vidas, por exemplo, sabem que quando é bebê, se engatinha, ou que ‘não conheci meu avô, porque ele morreu antes de eu nascer.’” (FERMIANO; SANTOS, 2013, p. 142). Nesse sentido, faz-se necessário que, o professor trabalhe do simples para o óbvio, associando as modificações relacionadas a essas sequências cronológicas.

Já as entrevistas proporcionam um envolvimento ativo, por “[...] propiciar aos alunos o estabelecimento de uma relação identitária, na qual os discentes são envolvidos no processo de coleta das fontes e entram em contato com a memória relatada pelas pessoas.” (SANTANA, 2015, p. 144). Fazer planejamento da entrevista e reflexão sobre as informações obtidas, sendo reforçada com pesquisas bibliográficas.

Sobre a elaboração de textos escritos, Fermiano e Santos (2013) salientam que, a escrita de textos por parte dos alunos deve ser orientada pelo professor. Todavia, a utilização de um documento, uma fonte escrita sempre deve ser contextualizada, além de observar as questões ideológicas existentes presente no mesmo. Vale frisar que, os estudos de periódicos “São úteis na aula de História tanto textos antigos como atuais.” (FERMIANO; SANTOS, 2013, p. 164).

É importante ressaltar que, os trabalhos desenvolvidos com literatura infantil, quadrinhos, filmes, documentários, desenhos animados tem se mostrado um excelente recurso para o ensino de história. Contudo o uso da literatura é polêmico, por se tratar de uma ficção, mas “[...] vala-se de narrativas não necessariamente compromissadas com acontecimentos, mas diretamente interessadas em mostrar como as pessoas concebem, vivenciam e representam a si mesmas e ao mundo no qual estão inseridos.” (SANTANA, 2015, p. 30). Fermiano e Santos (2013) afirmam que, sua utilização é mostrar outros tempos e lugares (mesmo de forma imaginária e irreais).

Já o trabalho com o cinema, documentário e animação são excelentes recursos aliados ao ensino de história, sendo exibidos parcialmente ou na íntegra, desde que sejam planejados pelo professor. Referente à utilização de jogos, Fermiano e Santos (2013) relatam que esta ferramenta é muito útil e bem aceita no ensino de história. Os jogos cumprem diversos objetivos, como: “[...] buscar diferentes informações para compreender um fato; identificar semelhanças e diferenças entre ações ou observações; atentar-se as permanências e mudanças que ocorrem a sua volta; buscar coerência nas respostas [...]” (FERMIANO; SANTOS, 2013, p. 255), entre outros.

As visitas a museus sejam eles históricos, de arte, biográficos, comunitários, de bairro/cidade, temáticos, tendem a estimular a imaginação, além de fazer com que apurem ainda mais o olhar sobre o fato histórico. O professor ao optar em fazer uma dessas visitas, precisa antes ir até o lugar, a fim de

conhecer e saber as particularidades do local. Ao ir com os alunos, apresentar o objetivo que se quer com essa visitação, tendo em vista uma fonte de estudo (FERMIANO; SANTOS, 2013).

A observação de monumentos, casas prédios é uma forma de observar as transformações históricas, que por sua vez, tem a questão de uma sociedade socioeconômica, política e cultural. A observação ela deve ser planejada, almejando um olhar mais crítico, já que “[...] nos dizem muita coisa sobre as possibilidades materiais e cultura do período em que eram feitos.” (FERMIANO; SANTOS, 2013, p. 222).

Diante dos dados abordados, entendemos que, a utilização de procedimentos metodológicos diversificados, tende a contribuir com o desenvolvimento no processo ensino e aprendizagem na disciplina de história, tendo em vista que vem oportunizar o entendimento dos fatos históricos ocorridos de forma mais significativa.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o ensino de história na educação básica, sendo que a problemática é qual a necessidade do uso de metodologias diversificadas no ensino de história na educação básica? Para solucionar esse problema, o desenvolvimento da pesquisa decorrerá por meio de um estudo bibliográfico e documental, com o objetivo de analisar a importância do uso de metodologias diversificadas no ensino de história na educação básica, sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético.

É importante destacar que, “O método dialético que desenvolveu Marx, o método materialista histórico dialético, é método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis” (PIRES, 1997, p. 86), sendo que, o conceito de práxis nesse direcionamento, “[...] pode ser entendido como prática articula à teoria, prática desenvolvida com e através de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e consequente da atividade prática – é prática enviada de teoria.” (PIRES, 1997, p. 86).

Sobre a pesquisa bibliográfica, Rocha e Bernardo (2011, p. 95) afirmam que, a mesma “[...] deve ter horizontes disciplinados e pensados para afastar a leitura descompromissada e propiciar formulação de problemas compatíveis com os anseios da pesquisa científica”. Já Gil (2002, p. 44) escreve que, a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, com o intuito de dar um respaldo científico a temática pesquisada. A respeito da pesquisa documental, Oliveira Netto (2008, p. 30) enfatiza que, o intuito dessa pesquisa é “[...] conhecer os diversos tipos de documentos e provas existentes sobre conhecimentos científicos”, enriquecendo ainda mais o desenvolvimento do estudo.

A partir dessas afirmativas, desenvolvemos o capítulo em três momentos. A princípio entendemos a historicidade da disciplina de história no ambiente escolar. Em seguida, compreendemos a importância do estudo da história e, por último identificamos a contribuição de metodologia diversificadas no ensino de história.

#### 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Diante dos dados levantados no referencial teórico, analisamos que, o ensino de história como disciplina curricular tem uma historicidade, que por sua vez, se encontra relacionada com contextos socioeconômicos, políticos e culturais presentes na sociedade. Justamente pelo fato, da história não ser única e linear, seu ensino no ambiente escolar refletiu e reflete as relações entre os homens na vida em sociedade (RODRIGUES, 2018).

Nesse sentido, o desenvolvimento do ensino de história no Brasil traz consigo marcas do passado, no qual o interesse desse ensino está marcado pelo poder. Poder esse representado pela figura do Estado e da elite. Mas as readequações existem, haja vista que, “O conhecimento histórico escolar tem o desafio de superar tal obstáculo” (GERMINARI, 2008, p. 153). O ensino volta-se ao desenvolvimento do espírito crítico, e estabelece como objetivo de transformar que os indivíduos assumam a sua condição de sujeitos históricos.

Ressaltamos que, o ensino de história é complexo e amplo, haja vista que, não se limita a mera transmissão dos acontecimentos do passado, justamente por ser preciso “[...] que o homem se compreenda como sujeito histórico, seja um agente ativo das ações em curso na sociedade.” (RODRIGUES, 2018, p. 36). Dessa maneira, se faz necessário, possuir uma compreensão da estruturação que são decorrentes das modificações socioeconômicas, políticas e culturais na sociedade.

Contudo, é possível verificar, que sem o ensino de História, seríamos um povo impossibilitado de conhecimento histórico, de saber cultural, de relações interpessoais, de compreensão de mundo e sociedade (política, economia, tempo, espaço, diversidade, grupos, comunidades, fontes, registros escritos, patrimônio sociocultural, etc.), isso, se caso não tivéssemos acesso ao estudo de História em nossas escolas, e em nossa sociedade contemporânea (OLIVEIRA, 2017, p. 07).

Nesse viés, podemos compreender que a história é um processo de lutas e embates ao longo dos tempos, e controle do poder. Por meio do estudo da história podemos compreender nossa vida, assim, como coletivamente. Consequentemente entendendo o presente por meio do estudo crítico em relação ao passado e nos orientando para o futuro. Vale ressaltar que, tudo que se encontra em nossa volta tem um por que, tem sua historicidade, que pode ser explicada por meio da história, haja vista que, história é vida (BOSCHI, 2007).

Assim, Rodrigues (2018, p. 33) escreve que, “A utilização dos materiais didáticos, associados aos procedimentos metodológicos [...] é de grande valia para o ensino de História, haja vista que, muitas vezes é de fácil acesso do aluno, como o livro didático”.

Hoje, os professores têm a sua disposição uma gama variada de bibliografia com sugestões de como usar o cinema, a música, as novas linguagens, o teatro, o jornal, a literatura infantil em sala de aula. Mas, também os próprios professores acostumados a essa nova postura têm condições de identificar e produzir materiais de ensino. É importante compreendermos que a utilização de “novas linguagens” não só motiva os alunos, mas auxilia no trabalho do professor (FERMIANO; SANTOS, 2013, p. 138).

Nesse sentido, é de grande relevância realizar uma contextualização do livro didático, em especial na disciplina de história, já que é um material didático que está presente no ambiente escolar, no qual o aluno faz muito uso no processo ensino e aprendizagem, mas que não deve ser utilizado como recurso único, e na prática desse ensino e aprendizagem é preciso se aprimorar cada vez mais, repensar a sua metodologia e inserir novas maneiras e fontes de estudo.

## 5 CONCLUSÃO

Diante do exposto, concluímos que, o desenvolvimento do presente capítulo possibilitou uma análise da trajetória do ensino de história e como o uso de metodologias diversificadas no ensino de história na educação básica tende a contribuir com o desenvolvimento no processo ensino e aprendizagem. Tendo em vista que a sociedade está em constante transformação, assim é preciso avançar nos meios de ensino para proporcionar ao aluno um entendimento social, tanto individual como coletivamente, das relações desenvolvidas em sociedade.

Ao estudar história podemos ver que o ensino sempre teve caráter político, inclusive no Brasil, nunca enfatizando os acontecimentos gerais, e com a chegada da Ditadura Militar houve a abolição do ensino e no final da Ditadura, o ensino volta, mas com uma carga menor, fragmentado e com o nome de Estudos Sociais que englobava história e geografia. Nesse contexto, o ensino de História na contemporaneidade reflete sua atribuição histórica, além de estar correlacionados a estruturação e desenvolvimento da educação de forma sistematizada no ambiente escolar.

É importante frisar que o ensino de história encontra-se presente nas políticas educacionais no Brasil. Diante dos diversos desafios existentes e dentro das limitações docente no ensino de História, enfatiza-se a utilização dos diversos recursos que o professor de história pode utilizar durante suas aulas no qual se destacam no estudo. A utilização de fontes históricas de for-

ma diversificada e alterada.

Diante do exposto, a pesquisa mostrou que a utilização de metodologias diversificadas no ensino de história, reflete na formação do aluno, possibilitando sua compreensão e entendimento como sujeito histórico. Dessa forma, não contribui apenas para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, faz com que possibilite a uma contribuição social, haja vista que, o ensino de história demonstra os diversos conflitos e contradições na sociedade, fazendo com que se reflita no entendimento individual e coletivo. Dessa forma mesmo diante de todos os desafios existentes durante o ensino e aprendizagem deve se propiciar um ensino totalizador, superando os meios de ensino tradicional e se apropriando cada vez mais de metodologias que acompanhe o desenvolvimento da sociedade.

Conclui-se que os resultados dos estudos aduzem a importância em se utilizar metodologias diversificadas no ensino de história, na educação básica e submete no aluno desenvolver uma aprendizagem de viés qualitativo de modo que o aluno se reconheça como sujeito histórico e conseqüentemente consiga refletir sobre as ações da sociedade. Além do que, o ensino de história não se limita a aprendizagem apenas em sala de aula, mas propicia o aluno uma compreensão de si e do mundo

Destacamos que o estudo não se esgota todas as possibilidades de entendimento da importância da utilização de metodologias diversificadas no ensino de história na educação básica, uma vez que o objetivo da pesquisa é descrever metodologias no ensino de história na educação básica no século XXI e a importância do uso das diversas metodologias diversificadas. Dessa maneira acendem outras possibilidades de novos estudos ofertando um ensino totalizador desta temática.

## REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOSCHI, C. C. **Por que estudar História?** São Paulo: Ática, 2007.
- BRAUDEL, F. **História e ciências sociais**. 6. ed. Lisboa: Presença, 1990.
- FERMIANO, M. B.; SANTOS, A. S. dos. **Ensino de história para o fundamental 1: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2013.
- GARETTA, Denise Garcia. Uma proposta para o ensino de história e geografia: pré-escola e séries iniciais. **Ensino em Re-vista**, v. 02, n. 01, p. 89-100, jan./dez. 1993.
- GIL, C. A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GERMINARI, G. D. Metodologia do ensino de história. *In*: PARANA, SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO. **Fundamentos teóricos-metodológicos das disciplinas da proposta pedagógica curricular, do curso de formação de docentes**: curso de formação de docente – normal, em nível médio. Curitiba: SEED, 2008. p. 149-153.

MALHEIROS, E. dos S.; CAINELLI, M. R. A história de vida como metodologia para o ensino de história. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRIA, 17, Foz do Iguaçu, 2016. **Anais...** Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/4193/78027.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 abr. 2019.

NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 26, p. 143-162, ago. 1993.

OLIVEIRA NETTO, A. A. de. **Metodologia da pesquisa científica**. 3. ed. Florianópolis: Visual Books, 2008.

OLIVEIRA, R. M. de. História: a necessidade de repensar o ensino de história no âmbito educacional e social. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 01, n. 05, p. 408-433, jul. 2017.

PIRES, M. F. de C. O materialismo histórico – dialético e a educação. **Interface**, v. 01, n. 01, p. 83-94, ago. 1997.

PENTEADO, H. D. **Metodologia do ensino de história e geografia**. São Paulo: Cortez, 1994.

RODRIGUES, A. A. **Metodologias no ensino de História na Educação Básica**: embates e desafios. 2018. 55. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018.

ROCHA, A. S.; BERNARDO, D. G. Pesquisa bibliográfica: entre conceitos e fazeres. *In*: TOLEDO, C. A.; GONZAGA, M. T. **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: EDUEM, 2011.

SANTANA, S. R. do N. **O uso de fontes históricas como recursos para o ensino de história**. 2015. Disponível em: [www.cesadufs.com.br](http://www.cesadufs.com.br). Acesso em 05 jan. 2018.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2010.

XAVIER, E. da S. O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador. **Antíteses**, Londrina, v. 03, n. 06, p. 1097-1112, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/5062/7069>. Acesso em: 24 jun. 2019.

# CAPÍTULO 8

## BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR

*Djessica Ketlyn Decarolli  
Flavio Donizete Batista*

### 1 INTRODUÇÃO

O bullying é caracterizado por comportamentos agressivos, violentos, antissociais e repetitivos, seguidos de apelidos pejorativos, pressão psicológica ou até mesmo agressão física a alguém visto como mais fraco.

Esse fenômeno denominado bullying é considerado novo e ao mesmo tempo arcaico nas escolas, pelo fato desses comportamentos acontecerem desde há muito tempo, porém muitas vezes vistos como normativos e sem importância. Até mesmo considerados como algo natural no desenvolvimento da criança.

Na atualidade, esses tipos de violência interpessoal foram ficando mais sérios e cada vez mais recorrentes nas escolas, chamando a atenção dos profissionais da educação e gerando um problema social, uma vez que atingem o processo de ensino aprendizagem, as relações pessoais, o desenvolvimento cognitivo e emocional, ocasionando até tragédias.

A vítima do bullying pode sofrer com consequências pelo resto da vida, podendo ter prejuízos na formação de sua personalidade, nas relações profissionais e familiares falta de empatia e respeito ao próximo sendo prejudicial não só para aquele que sofre, mas para o agressor também.

Assim, espera-se que a escola seja um ambiente de construção do saber, onde valores sejam repassados e que haja disciplina, segurança e orientação não sendo cenário de qualquer forma de violência.

Diante disso, de que forma o bullying acontece no contexto escolar? Para responder essa pergunta é importante compreender qual o seu concei-

to, como são identificadas as vítimas e os agressores, como esse problema se tornou visível e relevante. Sendo importante mencionar sobre sua prevenção e intervenção dentro do ambiente escolar.

Entendemos que desenvolver esse trabalho em conjunto é de extrema importância para que se possa observar o comportamento do indivíduo na escola e as condições psicopedagógicas no ambiente físico e no espaço escolar. Ressaltamos também que é necessário relatar sobre as leis estabelecidas no Brasil que amparam aqueles que sofrem essas práticas violentas e punem quem as praticam.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com embasamento em livros, leis, artigos e teses, uma vez que é grande o material produzido sobre o assunto, diante de sua grande importância.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 O FENÔMENO BULLYING

Segundo Silva (2010), a palavra bullying é de origem inglesa e não possui tradução no Brasil. O termo é empregado para atribuir comportamentos agressivos e repetitivos de estudantes no meio escolar destacando o desrespeito e impertinência, sendo fundamental expor que as atitudes agressivas praticadas pelos agressores contra as vítimas não possui justificativas, servindo apenas para humilhar, intimidar, manipular e ferir, utilizando os mais frágeis como diversão.

Durante muito tempo, hábitos de apelidar e/ou “zoar” indivíduos eram vistos como inocentes, próprios da infância na escola. Entretanto, essas atitudes passaram a ser consideradas graves, em consequência das atuações dramáticas que aconteceram em diversos lugares do mundo, onde jovens invadiram escolas e exterminaram pessoas e/ou praticaram suicídio (SOUZA; ALMEIDA, 2011).

Nem sempre o bullying termina em tragédias. Porém, as agressões sempre causam sofrimento, deixando sequelas drásticas na aprendizagem, nas relações sociais e emocionais, desencadeando uma série de indivíduos estressados, tristes, com autoestima baixa, falta de resistência, aceitação e doenças psicossomáticas e psicopatologias (SOUZA; ALMEIDA, 2011).

Tão antigo quanto a escola, porém só passou a ter relevância e ser estudado no começo dos anos 1970 na Suécia, por conta da preocupação da população com a recorrência de comportamentos agressivos dentro do espaço escolar. Na Noruega, o fenômeno atingiu por muito tempo as famílias, alunos e profissionais da educação. Porém os governantes educacionais não se expressavam de forma oficial perante os acontecimentos. Mas em 1982, no norte do país, um episódio marcou a sua história, quando três indivíduos com idade



de 10 e 14 anos se suicidaram por motivo de crueldade que seus colegas de escola praticavam contra eles. Foi então que o Ministério da Educação da Noruega produziu, em 1983, uma campanha pretendendo combater o bullying no ambiente escolar (SILVA, 2010).

Segundo Fante (2005):

Pesquisadores de todo mundo atentam para esse fenômeno, apontando aspectos preocupantes quanto ao seu crescimento e, principalmente, por atingir os primeiros anos de escolarização. Calcula-se que em torno de 5% a 35% de crianças em idade escolar estão envolvidas, de alguma forma, em condutas agressivas na escola, atuando como vítimas e agressoras (FANTE, 2005, p. 46).

Analisando a citação acima, é perceptível que o bullying é um problema social relevante, que precisa ser levado com consideração dentro dos ambientes escolares, e propostas medidas de prevenção e intervenção através da participação de educadores e indivíduos envolvidos com o desenvolvimento de crianças e jovens.

No Brasil, segundo Fante (2005), o bullying é um evidente acontecimento nas escolas, independentemente de serem públicas ou privadas, das séries iniciais ou finais e de sua localização. Porém, é pouco estudado, não existindo dados que possam ser comparados com os demais países.

O bullying é constituído de protagonistas e tramas, que simbolizam medo, piedade e empatia. Felizmente, pode-se identificar o bullying e combatê-lo. Mas para isso é preciso conhecer os personagens dessa triste realidade (SILVA, 2010).

Segundo Fante (2005) pode-se reconhecer os seguintes caracteres:

- **Vítima Típica:** É aquele indivíduo ou grupo pouco sociável, que sofre diversas vezes a agressão não tendo como reprimir essas práticas, apresentando características como: autoestima baixa, ansiedade, depressão, aparência física e emocional frágeis, timidez ou até dificuldade de aprendizagem, relacionando-se mais com adultos; não são agressivos, tornando alvos fáceis para os agressores;

- **Vítima Provocadora:** caracterizado por aquele que atrai ações agressivas e não consegue lidar com elas; tenta reagir quando é alvo de agressão; costuma ser hiperativo, inquieto, disperso e irritado;

- **Vítima Agressora:** é aquele que reproduz os maus-tratos sofridos. Procura alguém mais fraco para repetir a agressão, transferindo o seu sofrimento para outro, expandindo a violência e o número de vítimas, gerando um ciclo sem fim;

- **Agressor:** é aquele que costuma manifestar pouca empatia, que violenta os mais frágeis, tem necessidade de dominar e conseguir o que quer a custo de ameaças. Normalmente é fruto de uma família desestruturada, onde os pais ou responsáveis são modelos de agressividades para resolver os

seus problemas, costumam apresentar impulsividade, ter baixa resistência a frustrações e transtorno de caráter;

- **Espectador:** indivíduo que presencia o bullying, mas não sofre nem participa; ele faz parte da grande maioria, normalmente adotando a lei do silêncio por terem medo de se tornar vítima; por se fazerem presentes nessa realidade costumam ser tristes, inseguros e incomodados (FANTE, 2005).

Segundo Silva (2010) as atitudes em alguma das vezes podem se configurar como direta ou indireta, mas dificilmente a vítima recebe apenas um tipo de violência, geralmente a prática do bullying vem em grupo facilitando a exclusão social, a evasão escolar e expressando-se das mais diversas maneiras como: verbal, físico e material, psicológico e moral, sexual e virtual. Os agressores escolhem uma vítima que aparenta ser mais fraca e desigual de poder e normalmente ela se encontra com autoestima baixa.

De acordo com Silva (2010, p. 25), “[...] a prática do bullying agrava o problema preexistente, assim como pode abrir quadros graves de transtornos psíquicos e/ou comportamentais que, muitas vezes, trazem prejuízos irreversíveis”. Segundo Fante (2005),

[...] na maioria das vezes as vítimas sofrem caladas por vergonha de se exporem ou por represálias dos seus agressores, tornando-se reféns de emoções traumáticas destrutivas, com medo insegurança raiva, pensamento de vingança e de suicídio, além de fobias sociais e outras reações que impedem seu bom desenvolvimento escolar. (FANTE, 2005, p.16).

Os agressores e espectadores também sofrem as consequências do bullying. Os agressores experimentam a sensação da solidificação de atitudes dominadoras, conseqüentemente se distanciam da adequação dos desígnios da aprendizagem e valorizam a prática da violência para atingir poder, influenciando em uma delinquência futura. As atitudes violentas podem se prolongar para a vida adulta carregando com si a dificuldade de conviver com as diferenças pessoais, profissionais e familiares (FANTE, 2005). Já os espectadores sofrem as consequências do bullying por viver em um ambiente de violência. O bullying estraga as relações, trazendo prejuízos para a aprendizagem dos alunos.

A tecnologia ganha cada vez mais força na atualidade e os meios de comunicação da internet estão sendo utilizados para a prática de violência que é caracterizada como cyberbullying com a utilização de celulares, redes sociais, câmera, sites e vídeos com o objetivo de magoar, oprimir, humilhar e aterrorizar a vida das vítimas.

O cyberbullying diferencia-se do bullying primeiro porque não é necessária a repetição, pois a dimensão e velocidade no qual a mensagem é divulgada é que potencializa a violência vivida. Em segundo lugar, na agressão direta se identificam os papéis, os autores, as vítimas; no cyberbullying todos são invisíveis, e poderão

nunca ser reconhecidos. E ainda não existe uma relação desigual de poder, todos podem atacar e ser atacados. Estes ataques se dão através de xingamentos, ameaças, fofocas e boatos por mensagens de texto, divulgação de fotos ou vídeos, roubar a senha de alguém e começar a enviar mensagens caluniosas modificando o perfil daquele que foi invadido (SANTOS, 2012, p. 05).

A maioria dos agentes participantes do bullying virtual são os adolescentes. As vítimas de cyberbullying apresentam dificuldades em denunciar os agressores, pois são humilhados e expostos em rede social, para qualquer um ver e a ausência de denúncia aumenta a ação dos agressores e impede que medidas de punição sejam tomadas. Várias vítimas acabam se tornando agressoras, reagindo ao sofrimento e assim o bullying se torna um ciclo sem fim, no bullying virtual acontece com mais frequência pois o anonimato facilita (SILVA, 2010).

## 2.2 COMO O BULLYING ACONTECE NA ESCOLA

Dentro das escolas é um acontecimento enigmático, que muitas vezes não é levado em consideração e que está entrelaçado com situações sociais, culturais, econômicas, comportamental, e de influência familiar, da escola de amigos e sociedade (LOPES NETO, 2005; CHALITA, 2008).

Para Silva (2010) encontra-se dentro das escolas uma hierarquia de poder que imita a sociedade desigual, definida por três classes, diferenciando-se de forma evidente: os populares, os neutros e os excluídos.

Os populares são aqueles que possuem padrões de qualidades estabelecidos pela sociedade, e que apresentam um grande poder de domínio sobre os demais alunos, os neutros representam os estudantes que por medo ou por técnica de convívio social buscam conviver em harmonia com os populares, os excluídos são aqueles que fogem dos padrões, são os diferentes, os menos aceitáveis pelos demais, se vestem, pensam e comportam-se de maneira não usual, e costumam ser as vítimas de bullying (SILVA, 2010)

Com base nas pesquisas de Dan Olweus (1993 apud FANTE, 2005), que desenvolveu métodos de identificar especificamente os primeiros critérios do problema, Fante (2005) menciona três fatores importantes determinados por ele para a identificação dos casos de bullying no ambiente escolar, tais como:

- Atos recorrentes em um longo período de tempo contra a mesma vítima;
- Instabilidade de poder complicando a defesa da vítima;
- Falta de motivos que justifiquem as agressões.

Para que possa ser identificada uma vítima Dan Olweus (1993 apud FANTE, 2005), deixa uma observação para os respectivos comportamentos na escola:

- O aluno se mantém afastada das outras durante o intervalo e procura estar próxima de algum adulto;

- Tem dificuldade de falar perante a turma e demonstra ansiedade;
- Sempre é o último a ser escolhidos para os jogos em equipe;
- Normalmente demonstra estar, deprimido, triste e aflito;
- Demonstra desleixo com suas atividades escolares constantemente;
- Sempre está machucado, com cortes, arranhões e com a roupa rasgada;
- Falta frequentemente;
- Perde com muita frequência seus pertences;
- Para identificar o agressor também é importante observar seus comportamentos, estando sempre atento para os seguintes hábitos:
  - O aluno ri com desprezo e má criação e faz brincadeiras ofensivas;
  - Coloca apelidos maldosos, insulta, despreza, difama e ridiculariza;
  - Dá ordens, ameaça, domina e despreza. Bate, empurra, dá socos, beliscões, puxa os cabelos, intimida, sempre envolvido em desentendimentos e discussões (OLWEUS, 1993 apud FANTE, 2005).

Melo (2010) diz que o bullying escolar não tem gênero, diferenciando-se apenas as formas de agressões. Os garotos priorizam a força, a intimidação e superioridade. Já as garotas costumam partir para a agressão psicológica, humilhando, disseminando fofocas, excluindo e difamando através da internet, motivadas pelo ciúme e inveja.

### 2.3 DIREITOS E DEVERES AMPARADOS PELAS LEIS

O Art. 227 da Constituição Federal fala que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2019a, p. 118).

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) aborda sobre o direito à liberdade, ao respeito, à dignidade, e à educação entre outros. Nos respectivos artigos estará descrito:

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante,

vexatório ou constrangedor. [...] Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 2019b, p. 04-23).

É de extrema importância relatar que a criança ou adolescente que pratica a agressão também é uma vítima, pois lhe falta educação e empatia pelo outro, deixando de ser cuidado em sua carência quando não é ouvida em seus sofrimentos e limitações. Além de que a agressividade em uma criança ou adolescente é uma manifestação de algo que não está bem e que precisa ser levado em consideração (SOUZA; ALMEIDA, 2011).

## 2.4 INTERVENÇÃO AO BULLYING

A intervenção ao bullying deve ser feita em conjunto com a escola, família, sociedade e o poder público, no ambiente familiar é necessário que os pais observem seus filhos e estejam sempre orientando suas ações, e incentivando o respeito ao próximo (SOUZA; ALMEIDA, 2011)

Para Cury (2003), O diálogo é a ferramenta educacional insubstituível. Deve haver autoridade na relação pai-filho e professor-aluno, mas a verdadeira autoridade é conquistada com inteligência e amor. Para o psiquiatra Lauro Monteiro (2011), o bullying atinge dois indivíduos que não estão bem, e a escola precisa trabalhar com eles a fim de desenvolver uma solução e prevenção.

De acordo com Lopes Neto (2003),

[...] todos devem estar de acordo com o compromisso de que o bullying não será mais tolerado. As estratégias devem ser definidas em cada escola, observando-se as suas características e as da sua população. O incentivo ao protagonismo dos alunos, permitindo sua participação nas decisões e no desenvolvimento do projeto é uma garantia de maior sucesso (LOPES NETO, 2003, p. 30).

Se o ambiente escolar não for um local de boa convivência, de ética e de formar cidadãos ela não servirá. É responsabilidade da escola saber como são constituídos os grupos de alunos, quem são os líderes e como funciona o relacionamento desse grupo, pois eles surgem e se matam constantemente dentro da escola, por isso não pode ser ignorada suas ações e nem nenhuma situação que aconteça dentro do ambiente escolar. A escola não pode resolver tudo; mas é um crime a escola não fazer o que está em seu alcance (FANTA, 2005).

O professor é o profissional que pode mediar a intervenção e solucionar os problemas, observando com atenção as atitudes dos indivíduos e identificando as dificuldades especiais no rendimento escolar. Estimulando a generosidade, solidariedade, respeito as diferenças, através da relação professor-aluno, do diálogo, e projetos promovendo a tolerância e harmonia (TIBA, 2002).

Segundo Melo (2010) encontram-se quatro tipos de estratégias que guiam as intervenções de combate ao bullying: Estratégias Gerais, Estratégia em Sala, Estratégias Individuais e Estratégias Familiares.

Antes de começar uma estratégia de intervenção ao bullying, é importante fazer um diagnóstico na escola. Uma pesquisa para identificar a presença do bullying, como ele acontece, sua periodicidade, quais lugares e formas, descobrir se a equipe da escola está envolvida com essa situação. Em seguida, elaborar um projeto de enfrentamento com data de início, mas por tempo indeterminado, porque as melhores estratégias foram aquelas instituídas no Projeto Político Pedagógico da escola, envolvendo toda a equipe da escola: direção, educadores, serviços gerais, monitores de pátio, família, todos que compõe a comunidade escolar.

De acordo com Maldonado (2011) as dez melhores práticas para intervir o bullying:

1. Abranger toda a escola para consolidar a mudança da percepção, considerando inadmissível a prática de agressão;
2. Analisar as práticas de bullying, através de um questionário envolvendo funcionários, alunos e pais;
3. Procurar o apoio da equipe da escola e dos pais para realizar o ato de prevenção;
4. Constituir uma equipe para coordenar os projetos de intervenção e prevenção do bullying composto por toda a comunidade escolar, com o propósito de analisar os resultados, ouvir os indivíduos e adaptar o que for preciso.
5. Induzir toda a equipe escolar a compreender as manifestações e as sequelas do bullying e como podem cooperar de maneira eficiente;
6. Construir um contrato de hábitos evidenciando não só aos alunos, mas também aos familiares que as agressões são proibidas;
7. Ampliar o controle onde as ações de bullying costumam acontecer frequentemente;
8. Aplicar o bullying como um tema importante que precisa ser discutido em sala constantemente, transmitindo valores como respeito, igualdade e amizade;
9. Repreender de forma íntegra e correta quando acontecer práticas de bullying;
10. Prosseguir com o propósito de integrar ao Projeto Pedagógico. (MALDONADO, 2011).

É preciso desenvolver a empatia no agressor, suas habilidades, e autoridades para ações positivas. Já as vítimas precisam estimular suas potencialidades para deixarem de serem alvos fáceis, estimulando sua autoestima, uma aparência mais confiante e autocuidado.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Utilizou-se o método bibliográfico para investigar sobre o bullying, dividindo-se em etapas, buscando entender qual a sua definição, caracterização de seus personagens, diferenciando das brincadeiras ditas normais da infância, compreendendo como acontece dentro do ambiente escolar, suas causas e consequências e como deve ser realizada sua prevenção e intervenção dentro da escola com a participação de toda a equipe escolar, pais e alunos.

Trata-se de uma pesquisa exploratória pois traz uma proximidade com o assunto estudado, fazendo uma construção de levantamento de dados e hipóteses. Uma pesquisa de fonte primária e secundária que buscou em livros, artigos, teses e publicações legais, o que se tem escrito e proposto sobre o fenômeno do bullying. Tem um caráter qualitativo decorrente da análise de dados, considerando os resultados obtidos. Uma Pesquisa desenvolvida no ano de 2019.

### 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção manifesta os dados coletados resultante de uma pesquisa qualitativa, utilizando o método de pesquisa bibliográfico, pois é grande a quantidade de material sobre o assunto. Com o objetivo de compreender como o bullying acontece no contexto escolar. Tendo em vista esse objetivo é necessário identificar seu conceito, os protagonistas e formas de prevenção e intervenção.

No primeiro capítulo é revelado o bullying como uma agressão intencional e repetitiva, direcionada a alguém visto como mais fraco pelo agressor sem nenhuma justificativa, também pode-se observar que esse fenômeno denominado bullying é antigo, porém só foi levado em consideração depois que ocasionou diversas tragédias pelo mundo, na maioria delas envolvendo estudantes.

É mencionado que o bullying desencadeia uma série de problemas nas vítimas, como doenças psicológicas, desinteresse pelos estudos, dificuldade nas relações interpessoais. Sendo recorrente nas escolas tanto públicas como privadas atingindo grande parte dos estudantes, podendo-se identificar seus agressores, vítimas e espectadores através da observação de algumas características.

Os agressores são os que praticam a violência, podendo ser física, verbal, ou virtual como é no caso do cyberbullying que é realizado quando o indivíduo utiliza da tecnologia para oprimir a vítima, que por sua vez é caracterizada por ser aquele que recebe essas agressões, por fim temos os espectadores que são aqueles alunos que presenciam o bullying, mas por medo costumam se manter calados.

Na seção dois é perceptível que o bullying é um fato social, que acontece muitas vezes pela falta de tolerância à diferença e empatia, falta de aceitação das diferentes culturais e relevância sobre os padrões da sociedade. No ambiente escolar é levado em conta uma hierarquização, onde os alunos vistos como “populares” se sobressaem em relação aos “excluídos”.

Pelo fato de existirem diversas leis que aparam a criança e o adolescente como sujeito de direitos, conforme mencionado na seção dois pontos quatro, observou-se a importância e necessidade de assegurar a integridade desses indivíduos.

Para que essa integridade seja respeitada, é necessário que toda a comunidade escolar, inclusive pais e alunos, participem da prevenção e intervenção do bullying. Será necessário que a escola e a família caminhem juntas, observando os alunos, mantendo um diálogo, estimulando a empatia pelo próximo, diagnosticando os vestígios de violência, e propondo métodos que possam intervir nessas situações de violência.

Tais decorrências da pesquisa demonstram que o bullying é uma agressão que ultrapassa os muros da escola, trazendo sequelas drásticas nas relações sociais e na formação de indivíduos. Assim, será necessário que esse tema seja levado em consideração e que a escola junto da família e sociedade possa combater essa violência desenvolvendo métodos de diagnosticar e intervir.

## 5 CONSIDERAÇÕES

Em virtude dos fatos mencionados, foi possível verificar que o bullying é um fenômeno complexo que se transformou em um fato social, que acontece cada vez mais com recorrência nas escolas, causando sofrimento em vários estudantes.

Essa pesquisa teve como objetivo entender como acontece o bullying no contexto escolar, diferenciando este de outras formas de agressão, caracterizando-se como intencional, repetitivo e sem justificativa, podendo reconhecer os agressores e as vítimas e como cada um se comporta perante esse fato nas escolas. Compreendendo que o bullying desenvolve uma série de problemas psicológicos, interpessoais e físicos em todos os envolvidos.

A partir dessa pesquisa é notável que o bullying precisa ser prevenido e combatido, principalmente dentro da escola onde é o primeiro contato da criança com as diferenças da sociedade, sendo necessário que essas diferenças sejam respeitadas.

É necessário que a equipe escolar, junto com os pais, selecione medidas para intervir essa violência, zelando pela integridade dos alunos e do desenvolvimento integral da criança.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. 2019a. Disponível em: [https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_227\\_.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_227_.asp). Acesso em: 25 ago. 2019.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**: 1990. 2019b. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10617650/paragrafo-1-artigo-25-da-lei-n-8069-de-13-de-julho-de-1990>. Acesso em: 25 ago. 2019.

CHALITA, G. **Pedagogia da amizade – bullying**: o sofrimento das vítimas e dos agressores. São Paulo: Gente, 2008.

CURY, A. J. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2 ed. Campinas: Versus, 2005.

LOPES NETO, A. A; SAAVEDRA, L.H. **Diga não para o bullying**: programa de redução de comportamentos agressivos entre estudantes. Rio de Janeiro: Abrapia, 2003.

LOPES NETO, A. A. Bullying- comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, v. 81, n. 05, p. 164-172, 2005.

MALDONATO, M.T. **Bullying e cyberbullying**: o que fazemos com o que fazem conosco? São Paulo: Moderna, 2011.

MELO, J.A. **Bullying na escola**: como identificá-lo, como preveni-lo, como combatê-lo. Recife: Edupe, 2010.

MONTEIRO, L. **Documentário Educação**: “Não me bully também”. TV Novo Tempo, 2011.

SILVA, A. B. B. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SANTOS, C. S. R. **Bullying**: a face silenciosa da violência entre estudantes. Porto Alegre, 2012.

SOUZA, C. P; ALMEIDA, L.C.P. **Bullying em ambiente escolar**. Belém, 2011.

TIBA, I. **Quem ama educa**. São Paulo: Gente, 2002.

# CAPÍTULO 9

## EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: DISCUTINDO AS ESTRATÉGIAS PARA SE TRABALHAR SEXUALIDADE NO 5º ANO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Geovana Agostinho Daminelli  
Flávio Fraquetta*

### 1 INTRODUÇÃO

Diante de diversos estudos, compreendeu-se que toda criança aprende a partir de seu relacionamento afetivo com seus pais e/ou pessoas próximas presentes em sua rotina. Desta maneira, evidencia-se que todo cuidado, em se tratando de desenvolvimento educacional e pessoal, é pouco para as faixas etárias iniciais. Sabe-se que as primeiras atitudes das crianças vêm dos estímulos recebidos e dos comportamentos copiados, por isto, as crianças que exercem atitudes consideradas eróticas sofreram, de algum modo, estímulos de pessoas próximas a elas. Em muitos casos, pais, responsáveis e/ou professores não estão preparados para lidar com essas atitudes sexuais. Assim, inúmeros estudos e discussões acerca deste tema têm se evidenciado a fim de promover a capacitação e o entendimento diante dessas situações provocadas pelas crianças.

Este artigo tem por objetivo descrever, analisar e propor estratégias metodológicas baseadas nas dificuldades encontradas. A partir de uma descrição geral do tema, foram organizadas três categorias de conteúdo temática: (1) descrição bibliográfica, (2) análise de campo e (3) estratégias elaboradas de atividades pedagógicas.

Com base nos fatos argumentados surge a problematização da educação sexual na escola, pois evidencia-se uma dificuldade dos professores para abordar sexualidade no 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, surge então questionamentos de quais são essas dificuldades e porque o professor encontra tal dificuldade.

Pormenorizar, Educação Sexual não é apenas falar da abordagem reprodutiva, o ensino é para que os alunos desenvolvam conhecimento, habilidades e valores éticos para fazer escolhas saudáveis e respeitáveis sobre os relacionamentos, o sexo e a reprodução. Para isso temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Ciências, entre as temáticas propostas pelo documento estão: levar em consideração o que os estudantes já sabem sobre sistemas reprodutores humanos masculino e feminino e os aspectos psicológicos envolvidos; abordar as emoções envolvidas na sexualidade, como os sentimentos de amor, amizade, confiança, autoestima, desejo e prazer sem julgamentos morais.

Esta pesquisa delimitou-se em colher informações sobre estratégias para se trabalhar sexualidade no 5º Ensino Fundamental I, tendo como referência uma instituição de instância particular, uma instituição pública urbana e outra instituição de Escola do Campo pública, no ano de 2019.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 REPORTANDO O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SEXUAL

Pensar na importância da Educação Sexual no âmbito escolar é uma necessidade que atualmente discutida e com isso surgem dificuldades para professores exercerem isso em sala e dos pais em entender que Educação Sexual não tem relação com incentivo à prática sexual. Para melhor compreensão, a Educação Sexual oferece ao indivíduo os elementos para conhecer o próprio corpo, aceitando-o como ele é, além de seu funcionamento, suas exigências (WEREBE, 1998).

É notável a necessidade da educação sexual, não somente no âmbito escolar, mas também em casa, pois as questões de gênero são notadas desde muito cedo, definindo explicitamente “coisas de meninos” e “coisas de meninas” e, tanto os pais quanto os professores, ficam sem reação a que atitude tomar ao se dar com algo fora do “padrão” como, por exemplo, um menino brincando de casinha. Na verdade, os professores retratam seu desconhecimento nos assuntos relacionados à sexualidade e acabam, sem intenção, reforçando tantas desigualdades e desrespeito entre os gêneros (FINCO, 2003; VIANNA; FINCO, 2009; PIRES; MAIO, 2013).

E se pensarmos na seguinte questão “para que ensinar a temática na escola?”. Figueiró (2014, p. 76) nos responde em seu livro Formação para

## Educadores Sexuais que:

[...], o significado do ensino da sexualidade está em formarmos jovens e adultos com conhecimento de si mesmos e das questões da sexualidade, para que possam viver de maneira feliz, segura e responsável a sua sexualidade. Além disso, queremos formar cidadãos críticos e amadurecidos, participantes da transformação social dos valores e das normas sociais ligadas às questões sexuais, incluindo-se, nesse conjunto, a transformação das relações de gênero, a fim de assegurar a igualdade e o respeito mútuo (FIGUEIRÓ, 2014, p.76).

É de grande percepção que hoje há dificuldades dos professores em ministrar aulas de Educação Sexual, pois, devido aos alunos terem acessos a muitas informações, os professores acham que os alunos sabem mais do que eles próprios e esta afirmação esta errônea, pelo ao contrário, devido aos alunos terem muito acesso a essas informações surgem mais dúvidas ainda. Outro ponto onde é observado na dificuldade dos professores é a timidez e o desconhecimento sobre o assunto, resultando em não saber como ministrar devido ao método tradicionalista em que os próprios obtiveram a sua educação sexual que sempre foi um tabu falar sobre isso, sendo assim os professores se sentem “envergonhados” em tratar sobre o assunto.

Um exemplo bem comum ainda presente nas escolas na maneira como educam meninos e meninas são as aulas de Ciências e/ou Biologia, em que professores/as, muitas vezes fortemente alicerçados na maneira biologizante de ensinar e acreditando que assuntos sobre o corpo devem ser privativos, separam os meninos das meninas para falar sobre os sistemas reprodutores masculino e feminino. É comum, ao abordar o sistema reprodutor masculino, o/a professor/a mantém somente os meninos na sala de aula 2, acreditando ser essa a melhor maneira de ensiná-los, ou ao contrário, separando as meninas (SILVA, 2017, p. 20).

O que na verdade é uma atitude errada, pois os meninos e meninas devem aprender sobre o sexo oposto e a importância de cada um, aprendendo assim a respeitar e valorizar o corpo do outro desde cedo. “Aprender que para a menina, ter uma vulva é tão importante quanto ter um pênis para o menino, sem relação de poder entre os órgãos genitais. Cada um, com suas características físicas e biológicas, é importante” (SILVA, 2015, p. 33).

Para Lopes (2018), a sexualidade é um aspecto central do ser humano presente em toda a sua vida. Maia (2011) completa dizendo que

[...] a sexualidade é um fenômeno amplo que se expressa de diversos modos: nas práticas sexuais, nos desejos, nos sentimentos, nos pensamentos, nas emoções, nas atitudes, nas representações. A sexualidade refere-se tanto a um fenômeno abrangente do erotismo humano, considerando aqui as questões orgânicas, psicológicas e sociais, como também a um fenômeno que não res-

tringe ao sexo, ao genital (MAIA, 2011, p. 25).

Notamos, então, que é possível a implementação de Educação Sexual nos contextos educativos, destacando que segundo Werebe (1998), há dois tipos de Educação Sexual a Informal e a Formal/intencional.

A Educação Sexual Informal, “[...] compreende todas as ações, deliberadas ou não, que se exercem sobre um indivíduo, desde seu nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre atitudes, comportamentos, opiniões, valores ligados a sexualidade” (WEBERE, 1998, p. 139). Já a Educação Sexual Formal, denominada por Werebe (1998, p. 155) de intencional, “[...] compreende as intervenções deliberadas, sistemáticas, em geral regulares e planejadas, relativas ao domínio da vida sexual”.

Diante de tudo, enfatiza-se a definição de Educação Sexual criada pela autora Vasconcelos (1971)

[...] é, pois, abrir possibilidades, dar informações sobre os aspectos fisiológicos da sexualidade, mas principalmente informar sobre as suas interpretações culturais e suas possibilidades significativas, permitindo uma tomada lúcida de consciência. É dar condições para o desenvolvimento contínuo de uma sensibilidade criativa em seu relacionamento pessoal. Uma aula de Educação Sexual deixaria então de ser apenas um aglomerado de noções estabelecidas de biologia, de psicologia, e de moral, que não apanham a sexualidade humana naquilo que ele pode dar significado e vivência autêntica: a procura mesmo de uma beleza interpessoal, a criação de um erotismo significativo do amor. Uma educação estética cobriria perfeitamente essa lacuna. Afinal, quando uma Educação Sexual conseguisse efetuar a passagem de uma motivação pornográfica da sexualidade para uma motivação em que a busca da beleza sensível fosse um estimulante mais prazeroso o que é obscenidade, que ela teria colocado nas bases necessárias para o indivíduo, daí por diante, resolvesse humanamente sua sexualidade (VASCONCELOS, 1971, p. 111).

## 2.2 OS DOCUMENTOS NORTEADORES PARA A EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS

Tão evidente, quanto necessário, são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), conjunto de propostas educativas elaboradas a partir de uma bancada de profissionais de diversas áreas publicado pelo Ministério da Educação e do Desporto no ano de 1997 (BRASIL, 2001), e para explicar melhor o que diz nele, expõe-se primeiramente a fala da sexóloga Laura Muller, no programa altas horas, da rede globo:

[...] sugestão dos PCN desde 1997 do tema sexualidade aparecer transversal no ensino a partir dos 6 anos de idade, é sexualidade no conceito amplo, como o nosso jeito de ser no mundo. Como

um jeito de ser homem e ser mulher no mundo. O que é isso? De a gente lidar com o nosso mundo interno, nossas emoções, nossos sentimentos, nossos valores, nossas crenças e da gente lidar com o mundo ao redor. Isso não é sexo, é sexualidade. Que pode incluir o sexo quando a gente estiver no momento mais adulto, mais amadurecido. Na escola a gente precisa começar a falar de sexualidade. Os pais são os nossos primeiros modelos, os nossos primeiros educadores sexuais que nos ensinam como ser no mundo. Quando a criança entra na escola e a gente precisa começar com 6, 7, 8 anos falar de corpo, do funcionamento corporal de tal e os conhecimentos vão evoluindo na medida em que a criança cresce. Com 9, 10 anos a gente já vai falar de reprodução, por que meninas às vezes menstruam aos 9 anos de idade e quando vai chegando na pré-adolescência aí a gente já tá falando de sexo, da prática sexual, de prevenção à gravidez na adolescência, de diversidade, de doenças sexualmente transmissíveis. Então tem um todo pensar por trás e isso não estimula a sexualidade precoce, uma vivência precoce sexualidade” (MULLER, 2018, s/p).

Conforme os PCN (BRASIL, 2001), a Educação Sexual, considera a proposta de Orientação Sexual como a sexualidade nas suas dimensões biológica, psíquica e sociocultural. Entendendo que a sexualidade primeiramente é abordada no espaço privado, pelas relações familiares de forma explícita ou implícita, esse trabalho na escola é entendido como problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos e de opções para que o aluno, ele próprio escolhe seu caminho.

A sexualidade provoca nas crianças uma grande variedade de sentimentos e essas manifestações são os objetos de trabalho da Orientação Sexual (BRASIL, 2001). Para tais manifestações o professor deve estar preparado e o PCN propõe então o trabalho em que ele deve realizar nas devidas situações:

O trabalho de Orientação Sexual deverá, portanto, se dar de duas formas: dentro da programação, por meio dos conteúdos já transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema. A partir da quinta série, além da transversalização já apontada, a Orientação Sexual comporta também uma sistematização e um espaço específico. Esse espaço pode ocorrer na forma de uma hora-aula semanal para os alunos (dentro ou fora da grade horária existente, a depender das condições de cada escola). Da quinta série em diante os alunos já apresentam condições de canalizar suas dúvidas ou questões sobre sexualidade para um momento especialmente reservado para tal, com um professor disponível. Isso porque, a partir da puberdade, os alunos também já trazem questões mais polêmicas em sexualidade, já apresentam necessidade e melhores condições de refletir sobre temáticas como aborto, virgindade, homossexualidade, pornografia, prostituição e outras. Se antes os alunos se informavam sobre o aborto, nessas séries surge a discussão sobre as complexas questões que ele envolve. Se antes os alunos recebiam mensagens sobre os valores

associados à sexualidade, agora vão discutir, questionar e configurar mais claramente seus próprios valores. É importante que a escola possa oferecer um espaço específico dentro da rotina escolar para essa finalidade (BRASIL, 2001, p. 88).

Diante disso, vemos que o único objetivo de se trabalhar educação sexual na escola é que os alunos desenvolvam e exerçam a sexualidade com prazer e responsabilidade. Vinculando-se no exercício da cidadania na medida em que, de um lado, se propõe a trabalhar o respeito por si e pelo outro, e, por outro lado, busca garantir direitos básicos a todos, como a saúde, a informação e o conhecimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades (BRASIL, 2001).

Sabemos que o conhecimento do corpo e de seu funcionamento propicia uma maior conscientização da importância da saúde e da necessidade de ações não só curativas, mas também preventivas. Partindo disso, o PCN aborda conteúdos com os seguintes critérios a serem trabalhados na sala de aula (BRASIL, 2001, p. 95):

- relevância sociocultural, isto é, conteúdos que correspondam às questões apresentadas pela sociedade no momento atual;
- consideração às dimensões biológica, psíquica e sociocultural da sexualidade, buscando contemplar uma visão ampla e não-reducionista das questões que envolvem a sexualidade e o seu desenvolvimento no âmbito pessoal;
- possibilidade de conceber a sexualidade de forma saudável, prazerosa e responsável.

Partindo dos critérios, os conteúdos foram organizados em três blocos (BRASIL, 2001, p. 95): “• Corpo: matriz da sexualidade. • Relações de gênero. • Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS.”.

Por fim, o objetivo deste documento está em promover reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas, bem como pais e responsáveis, com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica no desenvolvimento dos alunos, levando em conta os princípios morais de cada um dos envolvidos e respeitando, também, os Direitos Humanos (BRASIL, 2001).

### 2.3 TRABALHANDO A EDUCAÇÃO SEXUAL EM SALA DE AULA

Para um bom trabalho sobre sexualidade, é necessário que se estabeleça um bom relacionamento entre professor e aluno, considerando que o educador tenha uma formação específica para tratar sobre o assunto mantendo uma postura isenta, não transmitindo seus valores, crenças e opiniões como sendo princípios.

Conforme o PCN (BRASIL, 2001), na condução desse trabalho, a postura do educador é fundamental para que os valores básicos propostos possam ser conhecidos e legitimados de acordo com os objetivos apon-

tados. Em relação às questões de gênero, por exemplo, o professor deve transmitir, pela sua conduta, a equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente.

Outro ponto a ser observado que é bastante comum, que o mesmo tema surja como de interesse em diferentes momentos para cada aluno (ou grupo), o que não significa que já não tenha sido bem trabalhado. Isso se dá porque, a cada momento, as questões relativas a esse tema se ampliam e se conectam com outras dúvidas e preocupações, demandando, portanto, a sua retomada (BRASIL, 2001, p.103).

Guimarães (1995) destaca que a Educação Sexual apresenta o grande risco de se tornar essencialmente repressiva, caso seja realizada sem o devido planejamento e sem o preparo dos professores, pois pode se transformar em doutrinação.

Para Silva (2015, p. 43), de forma resumida, para que a Educação Sexual aconteça intencionalmente na escola, sem que estejamos reforçando sua repressão, devemos refletir e nos alertar sobre:

- que seu trabalho não se dê apenas por professores de Ciências/Biologia, pois sua abordagem pode estar atrelada aos aspectos puramente biológicos;
- que não seja fragmentada, realizada apenas em alguns momentos isolados na escola através de palestras, ou nos momentos em que a sexualidade seja vista como “problema”. Ao contrário, devem-se possibilitar reflexões e debates com princípios filosóficos, étnicos e que desperte um pensamento positivo, sem tabus e preconceitos quanto às vivências da sexualidade.
- que haja interação entre os pais e a escola, pois só assim os pais compreenderão que falar de sexualidade na escola não é incentivar a prática sexual de seus filhos;
- que o professor esteja atento para não reforçar, por meio de suas atitudes, que a temática seja algo proibido e feio de se falar na escola;
- que não rotule ou iniba as manifestações da sexualidade das crianças na vivência escolar, mas proporcione possibilidades atitudinais positivas frente a essas vivências;
- que não se perca as oportunidades de abordar o tema quando os próprios alunos demonstram interesse em seu diálogo, seja através de desenhos nas paredes do banheiro, nos quadros da sala de aula, nas expressões ditas entre os alunos que muitas vezes são silenciadas pelo professor, sem que o tema ao menos seja esclarecido ou comentado em sala;
- que se estabeleça uma Educação Sexual para além da transversalidade. Embora a abordagem transversal seja um grande avanço, é preciso novas possibilidades de trabalho;
- que não haja uma atuação pedagógica voluntarista, mas comprometida no planejamento e ações de um trabalho de Educação Sexual contínuo, sistemático e efetivo nas escolas (SILVA, 2015, p. 43).



De acordo com os PCN's, o tema Orientação Sexual deve se organizar para que os alunos, ao fim do Ensino Fundamental, sejam capazes de (BRASIL, 2001):

- respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano;
- compreender a busca de prazer como uma dimensão saudável da sexualidade humana;
- conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir de prazer sexual;
- reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas;
- identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro;
- proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores;
- reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir de prazer numa relação a dois;
- agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo na implementação de políticas públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS;
- conhecer e adotar práticas de sexo protegido, ao iniciar relacionamento sexual.
- evitar contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da AIDS;
- desenvolver consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade;
- procurar orientação para a adoção de métodos contraceptivos. (BRASIL, 2001, p. 91).

Para os PCN's, como critérios de avaliação, o professor deve considerar os alunos capazes de (Brasil, 2001):

- a) Conhecer as características e transformações de seu próprio corpo e do outro sexo:** Espera-se que o aluno conheça as diferenças físicas externas e internas do corpo humano e as transformações físicas, sociais e emocionais da puberdade como algo intrínseco ao desenvolvimento. Espera-se também que o aluno note que reações corporais são efeitos de uma combinação entre sentimentos e estímulos externos.
- b) Respeitar as diferenças na relação com as pessoas de ambos os sexos:** Espera-se que o aluno aja sem discriminações em relação ao comportamento dos outros, não depreciando atitudes e formas de expressão assumidas por pessoas do outro sexo.
- c) Relacionar as diferentes formas de inserção social de homens e mulheres nas sociedades e grupos sociais estudados e nas diferentes épocas e situações históricas:** Espera-se que o aluno considere a diferença de atribuições e expectativas em relação

ao homem e à mulher nas diferentes sociedades, bem como no grupo social a que pertencem e note as transformações dessas atribuições ao longo da história.

**d) Saber o que são doenças sexualmente transmissíveis/AIDS e suas formas de prevenção:** Espera-se que o aluno tenha informações básicas e corretas sobre doenças sexualmente transmissíveis/AIDS, suas formas de contágio e, de posse dessas informações, possa assumir atitudes de autocuidado. Com relação a pessoas doentes de AIDS ou portadoras do HIV, espera-se que o aluno desenvolva atitudes de respeito e solidariedade e não de discriminação (BRASIL, 2001, p. 102).

Por fim, concluímos que, ao questionar e criticar os tabus e preconceitos ligados à sexualidade e trabalhar com conhecimentos e informações que visam a promoção do bem-estar e da saúde, esse trabalho se entrelaça com objetivos e conteúdos contemplados também em outros temas, principalmente Ética e Saúde (BRASIL, 2001, p. 88).

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa se desenvolveu com a utilização de metodologias que promovem um melhor conhecimento do objeto de estudo e assim contribuam com a pesquisa, resultando em conhecimentos trazidos ao leitor. De acordo com Figueiredo e Souza (2011, p. 144) “[...] metodologia é o conjunto de métodos ou caminhos que devem ser percorridos na busca do conhecimento”.

O trabalho atual se qualificou como exploratório, pois trabalhou com levantamento bibliográfico de caráter secundário, embasado em livros, dissertações, artigos científicos e portarias.

Segundo Severino (2007, p.123) “pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”.

A pesquisa se constituiu em uma pesquisa exploratória porque utilizou como meio de coleta de dados, entrevista com professores do 5º ano do ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, no município de Paranavaí, no ano de 2019. Gil (1999) considera que:

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso (GIL, 1999, p. 27).

Este projeto de pesquisa delimitou-se em colher informações sobre estratégias para se trabalhar sexualidade, tendo como referência uma instituição de instância particular, uma instituição pública urbana e outra institui-

ção de Escola do Campo pública, no ano de 2019.

O caráter da pesquisa é qualitativo, no qual apresentou a compreensão dos resultados de forma descritiva, obtidos por meio de entrevista com os professores do 5º ano do ano das séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas envolvidas. Nas palavras de Figueiredo e Souza (2011):

O método qualitativo fundamenta-se em informações deduzidas das interações interpessoais e da coparticipação dos informantes. O pesquisador é um participante ativo, ele interage em todo o processo, compreende, interpreta e analisa os dados a partir da significação das informações coletadas. (FIGUEIREDO; SOUZA, 2011, p. 97).

Referente à natureza da pesquisa, esse estudo será qualitativo, no qual irá apresentar a compreensão dos resultados obtidos por meio de entrevista com professores de forma interpretativa. Por fim, essa pesquisa teve ao todo 3 professores que atuam na turma do 5º ano que são responsáveis ao tratar do tema, sendo uma instituição de instância particular, uma instituição pública urbana e outra instituição de Escola do Campo.

#### 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente foi solicitada a direção à autorização da entrevista e explicado os objetivos. A coleta dos dados ocorreu no período de setembro de 2019, tendo as entrevistas em média de 30 minutos. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra, após a transcrição, os dados foram submetidos a análise interpretativa.

Abaixo, apresenta-se o perfil dos professores participantes dessa pesquisa:

- *Professor (A)*: de uma instituição privada, formado em Ciências Biológicas, não possui especialização na área de Educação Sexual e atua no 5º ano há 3 anos.
- *Professor (B)*: de uma instituição pública urbana, formado em Ciências Biológicas e Pedagogia, não possui especialização na área de Educação Sexual e atua no 5º ano há 2 anos.
- *Professor (C)*: de uma instituição pública do campo, formado em Pedagogia, não possui especialização em Educação Sexual e atua no 5º ano há 3 anos.

Dando sequência, serão tratadas as questões direcionadas aos professores participantes, no intuito de uma análise que contribua para a elucidação dos problemas norteadores desse estudo. Segue abaixo os dados coletados referente a questão: "A Educação Sexual é tratada no currículo do 5º ano? Em quais disciplinas? Você considera importante conversar sobre sexualidade na escola? Explique". Segue:

**Professor (A):** *"Sim, Ciências e Português. Sim, a parte que eles veem comigo sobre sexualidade é assim, como que funcionam os órgãos do corpo humano e qual a função específica, é trabalhado a parte científica dele [...] então eles acabam aprendendo de uma forma mais tranquila [...] a educação sexual é trabalhada junta meninos e meninas a gente abrange de uma forma aprofundada pra idade deles [...]".*

**Professor (B):** *"Sim, na disciplina de Ciências. Muito, principalmente porque as crianças aqui elas estão no ensino fundamental I e quando elas vão para o ensino fundamental 2 no 6º ano tem crianças, alunos mais velhos do que ela então se a gente não tem uma pré abordagem aqui na escola sobre educação sexual quando ela chega no sexto ano tendo o contato com os meninos e meninas mais velho [...]".*

**Professor (C):** *"Sim, na disciplina de Ciências. Sim, é importante, mas com bastante cautela". (DADOS DA PESQUISA, 2019).*

Somente na instituição de instância particular a Educação Sexual é tratada em outras disciplinas, e nas públicas são tratadas somente na disciplina de Ciências. Todos os professores têm consciência da importância da Educação Sexual, mas somente o professor (A) trata com tranquilidade e com sua devida importância, e os professores (B) e (C) tratam do tema sempre com receio da reação dos pais ou até mesmo dos próprios alunos.

Dando sequência, é apresentado a seguir os dados coletados referente a questão: "Você conhece as orientações dos PCN's a respeito da "Orientação Sexual na escola"? Se sim, o que você sabe a respeito? ". Segue:

**Professor (A):** *"Sim, então nos PCNs até esses dias a gente tava fazendo um trabalho baseado nisso aí, ele exatamente fala pra gente tratar né em todas disciplinas e principalmente que a criança ela tem que aprender de acordo com sua faixa etária né que se não tiver de acordo com sua faixa etária então aonde que vai acaba se tornando um problema [...]".*

**Professor (B):** *"Sim, o nosso PPP ele aborda basicamente a questão de homossexualidade, heterossexualidade aborda também desenvolvimento fetal, mas, a gente não pode em hipótese alguma abordar com a criança um ato da relação sexual isso a gente não pode já tá especificado no nosso PPP e, além disso, quando chega no terceiro bimestre nós sempre convidamos uma enfermeira ou alguém responsável da área da saúde para que eles venham aqui na escola e de uma palestra pros alunos [...] de uma maneira bem superficial sabe, não aborda nada muito detalhado, até por causa da idade deles pra não assustar né".*

**Professor (C):** *"Pouco, comecei a atuar em Ciências este ano". (DADOS DA PESQUISA, 2019).*

O professor (A) está sempre procurando, pesquisando e estudando os PCN's para assim saber os conteúdos e como trabalhar com seus alunos no 5º ano a temática Orientação Sexual. Na resposta do professor (B) é perceptível que não há muito conhecimento a respeito dos PCN's, pois o mesmo relata somente sobre gênero, doenças, gravidez e ato sexual, o que na verdade não

é isso que os PCNs abordam para essa idade, e o professor (C) não sabe sobre o que aborda os PCNs e nem procura se informar.

Em seguida, é exposto os dados coletados alusivos à questão: “Como professor (a), você possui capacitação para tratar sobre sexualidade com os alunos? Explique”. Segue:

**Professor (A):** *“Sim, eu já fiz cursos de Educação Sexual, eu já trabalhei no Estado, no município não, eu já dei cursos de capacitação tanto pra alunos quanto pra professores [...], você desenvolve esse trabalho em sala de aula né como no dia a dia porque querendo ou não eles têm mais com a gente na escola, fora da sala do que né porque tá encontrando e eles perguntam mesmo [...]”.*

**Professor (B):** *“A única capacitação que eu tenho foi quando eu fiz Ciências Biológicas, então nós praticamos o estágio também no Ensino Fundamental I e II, mas, não é nada específico isso como uma pós-graduação, especialização que estuda exclusivamente isso não”.*

**Professor (C):** *“Não”.* (Dados da pesquisa, 2019).

O professor (A) é o único que tem uma capacitação na área do tema estudado, e os professores (B) e (C) mesmo ao se deparar com a dificuldade e perceber que é importante trabalhar com esse assunto, não se interessaram em fazer um curso ou uma especialização no tema.

Seguindo, abaixo é divulgado os dados coletados indicativos à questão: “Você se sente à vontade para conversar e esclarecer dúvidas sobre sexualidade com seus alunos? Comente”. Segue:

**Professor (A):** *“Sim tranquilo, porque na realidade como que expli-co desde o começo do ano porque o 5º ano ele só fala de sistemas né então é o ano inteiro falando de corpo humano [...] já viram o resto do corpo então é bem tranquilo [...]”.*

**Professor (B):** *“Eu me sinto a vontade, mas ao mesmo tempo eu tenho medo do que eu possa responder e isso prejudicar ou deixar eles com mais duvidas ou deixar com nojo enfim então assim eu tento aborda da forma mais simples possível mais tranquila possível deixando claro que algo que acontece naturalmente tanto entre homo e hetero né sexuais [...]”.*

**Professor (C):** *“O conteúdo é muito complexo, pois no 5º ano os alunos já são bem aguçados então é muito difícil, pois levam para o outro lado o assunto e não para esclarecer dúvidas”.* (DADOS DA PESQUISA, 2019).

O professor (A) tem tranquilidade e se sente seguro ao se trabalhar o conteúdo, o professor (B) se esforça para se sentir tranquilo, mas devido não ter domínio no tema tem receio das perguntas ou da reação dos pais. Para o professor (C) o tema ainda é um tabu e por isso procura não trabalhar sobre o assunto.

Abaixo é revelado os dados coletados referentes à questão: “Quais metodologias você utiliza para trabalhar a Educação Sexual?”. Segue:

**Professor (A):** *"Então igual te falei aí, a gente vê pequenos vídeos que fala a importância de respeito ao colega e as novidades digamos assim que aparece no meu corpo [...] a gente monta maquete, enfim eu gosto de trabalhar muita prática [...] depois a gente acaba comentando, a gente faz debate, então acaba tornando uma coisa bem lúdica".*

**Professor (B):** *"Normalmente é o conteúdo didático o livro didático muitas vezes eu tento tirar da internet um texto com algumas questões e quando a gente passa vídeo nós temos que assistir o vídeo antes [...]".*

**Professor (C):** *"Nenhuma". (DADOS DA PESQUISA, 2019).*

O professor (A) procura sempre estar usando metodologias diferenciadas, assim os alunos se sentem instigados com as aulas diferenciadas. O professor (B) tenta não fugir muito do que a Secretaria de Educação disponibiliza no livro didático por não saber o que realmente deve abordar, e se executar algo diferenciado pode causar alguma confusão com os pais. O professor (C) não trata sobre o assunto, e para tratar do assunto solicitado a presença de uma enfermeira.

Dando sequência, é apresentado a seguir os dados coletados referente a questão: "Quais dos desafios encontrados ao se trabalhar Educação Sexual? E como são sanados?". Segue:

**Professor (A):** *"Na realidade eu não sei se é desafio não tem muito desafio eu acho que digamos assim, as perguntas que eles recebem de maneira errada e você tem que contornar aquela situação [...] e contorno isso com o conceito científico daquilo que eles têm que aprende realmente, pra que serve, com o que que eu tenho que cuidar [...]".*

**Professor (B):** *"Então desafios são aquele que te falei primeiro relacionado aos pais que eu acho um desafio bem grande porque são 33 alunos então eu tenho 66 pais, são pai e mãe né ou mesmo quem não tem pai e mãe tem uma vó tem algum responsável então a gente tem que vê bem o que que vai falar porque daí eles vão leva essa atividade pra casa [...]".*

**Professor (C):** *"Aqui pedimos ajuda das professoras formadas na área para trabalhar com a turma, palestras com enfermeiros". (DADOS DA PESQUISA, 2019).*

O professor (A) apresenta autonomia no que fala e tranquilidade em trabalhar com os alunos, sendo a dificuldade, apenas em transformar o senso comum do aluno em conhecimento científico. O professor (B) relata que a dificuldade é com os responsáveis dos alunos que são contra essa temática e a insegurança de abordar o tema deixa-o sem muita opção do que abordar. Para o professor (C), a dificuldade é consigo mesmo, pois ainda enxerga o tema como tabu e não procura se especializar para quebrar essas barreiras, motivo qual faz-se necessária a ajuda de uma profissional da área da saúde.

Em seguida, é publicado os dados coletados sugestivos à questão: "Como a instituição auxilia/orienta neste trabalho?". Segue:

**Professor (A):** “[...] e sempre falado com os professores para orientar em sala [...] a escola em si ajuda muito e outra principalmente eu que dou muita aula prática a gente tem muito apoio nessa questão de materiais então sabe facilita né”.

**Professor (B):** “Primeiro que nós temos um suporte muito grande aqui dentro da Michele quanto da direção também todo suporte que a gente precisa relacionado aos pais caso eles venham comentar alguma coisa [...], quando vai entrar nesse assunto da sexualidade eles mandam para nós uma enfermeira que é quem agora aborda o conteúdo então ela já tá mais experiente no assunto pra que possa abordar da melhor forma possível”.

**Professor (C):** “Buscando palestrantes ou até mesmo a equipe trabalha com a turma”. (DADOS DA PESQUISA, 2019).

O professor (A) relata ter auxílio e apoio da instituição tanto com materiais, quanto em incentivo a passar o conteúdo aos alunos. Os professores (B) e (C) diante suas dificuldades, as Instituições auxiliam chamando enfermeira para abordar um pouco do tema.

Segue abaixo os dados coletados referente a questão: “Você Acha que a família cumpre seu papel em relação a informações sobre sexualidade? Explique”. Segue:

**Professor (A):** “Na maioria das vezes não, porque ou por falta de informação porque às vezes os pais não sabem falar o científico porque é incomum são raros os filhos que chegam aqui com esse conhecimento correto sobre o assunto [...]”.

**Professor (B):** “Eu não vou falar para você que todas as famílias são assim algumas são eu diria que menos da metade do que eu esperava do que eu espero, mas algumas sim fazem esse trabalho muito bem feito inclusive não tira uma autonomia da escola e do educador outras famílias não passam muito a mão na cabeça das crianças [...]”.

**Professor (C):** “Não, e não aceita muito quando a escola propõe trabalhar”. (DADOS DA PESQUISA, 2019).

Os três participantes entendem que a família não cumpre com seu papel em relação as informações ou apenas parte delas, percebe-se que ainda na maioria das famílias o tema, é tabu.

Seguindo, abaixo é divulgado os dados coletados indicativos à questão: “Em sua opinião, quais os temas mais importantes no trabalho de Orientação Sexual na Escola? Explique”. Segue:

**Professor (A):** “Eu acho que primeiro de tudo vem à higiene com os aparelhos genitais, depois vem eu aprende sobre meu corpo né então eles precisam aprender qual é a função daquele órgão especificamente [...], o respeito do colega [...] a gente percebe que eles são criança ainda então é mais fácil de lidar porque daí você vai literalmente pro lado científico e tá tudo certo então você não tem que explorar isso pro outro lado que ainda eles não têm essa curiosidade”.

**Professor (B):** “Primeiro principalmente eu acho que sobre as do-

*enças sexualmente transmissíveis porque a gente ve que a cada dia ta aumentando muito essas doenças [...], a importância que é um preservativo o segundo principalmente pras meninas porque eu falo principalmente pras meninas porque se elas não tem esse entendimento de que a partir do momento que elas menstruam elas podem gerar um feto ter um bebe acontece muitas vezes de coloca a criança ao mundo [...]. Na palestra que nós fizemos o ano passado foi junto a Educação. Sexual e ai foi quando uma aluna ergueu a mão e fez uma pergunta relacionado ao ato sexual e ai foi que gerou toda polemica que vieram 3 mães reclama, esse ano já foi feito diferente foi separado os meninos no primeiro momento e as meninas num segundo momento [...]*".

**Professor (C):** "Gravidez na adolescência, riscos de doenças sexualmente transmissíveis, seria importante, mas na nossa escola os pais são receosos quanto a isso e não aceitam muito por isso buscamos as palestras para nós auxiliar. E pedimos para que sejam separadas as aulas dos meninos e meninas, pois ambos já ficam muito atíçados ao comentar sobre o assunto". (DADOS DA PESQUISA, 2019).

O professor (A) tem o real entendimento sobre o que é Educação Sexual e o que deve ser abordado no 5º ano. Os professores (B) e (C) acham que Educação sexual é somente o ato sexual em si.

## 5 CONSIDERAÇÕES

Este artigo propõe como objetivo, identificar se há dificuldade dos professores para abordar a sexualidade no 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamenta, assim, surge então questionamentos de quais são essas dificuldades e porque o professor encontra tal dificuldade.

Os resultados do presente estudo revelam que os professores têm ciência da importância da Educação Sexual, mas nem todos os envolvidos procura se especializar sobre o assunto. Em grande parte, o tema para os pais ainda é tabu e os mesmos não aceitam que esse assunto seja tratado em sala de aula. Observa-se também, que os professores entraram em um comodismo ao ter a oportunidade de trazer um profissional da saúde para trabalhar com os alunos sobre a sexualidade, assim teriam justificativas para os pais caso algum deles questionem.

Estudos enfatizam a importância atribuída à Educação Sexual como aspecto crucial e que os professores devem ser flexíveis, pois é um tema que deve ser abordado transversalmente e deve ser trabalhado com tranquilidade. Os PCNs abordam detalhadamente como e o que deve ser trabalhado em cada faixa etária. Diante dos fatos argumentados, explicita-se que ao acompanhar os PCNs fica bem tranquilo trabalhar sobre a Educação Sexual, respeitando a faixa etária de cada nível.

Este presente estudo foi de suma importância para minha vida acadêmica, pois os estudos permitiram ter uma visão do quão importante é abor-



dar este tema e o que realmente é a sexualidade. As entrevistas realizadas com os docentes, permitiram visualizar essa realidade vivida nas escolas, de como os professores abordam esse tema ou se abordam e quais suas dificuldades. Por meio deste, permite-se as escolas a visualizarem as dificuldades que os professores sofrem e refletirem sobre motivar os professores e ministrar capacitações para que possam abordar o tema com a importância e tranquilidade que deve ser ministrada.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual**. 3. ed. Brasília: MEC, SEF, 2001.
- FIGUEIREDO, A. M; SOUZA, S. R. G. **Como Elaborar Projetos, Monografias, Dissertações e Teses da Redação Científica à Apresentação do Texto Final**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação para educadores sexuais: adiar não é mais possível**. Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina, 2014.
- FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, SP: Unicamp, v. 14, n. 3, p. 89-101, set./dez., 2003.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GUIMARÃES, I. **Educação Sexual na escola: mito e realidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- LOPES, C. **Sexualidade e orientação sexual na escola (parte 1)**. [S.l.]: YOUTUBE, 2018. P&B.
- MAIA, A. C. B. **Inclusão e sexualidade: na voz de pessoas com deficiência física**. Curitiba: Juruá, 2011.
- MULLER, L. **O ensino de sexualidade na escola**. [S.l.]: YOUTUBE, 2018. P&B.
- PIRES, J. G. C.; MAIO, E. R. Gênero dentro de um espaço da educação infantil: a brinquedoteca. *In: SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM*, 20, 2013, **Anais...** Maringá, PR: UEM, 2013.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, R. D. **Educação Audiovisual da Sexualidade: olhares a partir do Kit AntiHomofobia**. 2015, 144 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade

de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2015.

SILVA, R. D. Refletindo sobre as questões de gênero em sala de aula. **Revista Travessias**, Araraquara, SP, v. 11, n. 01, p. 20, jan./abr., 2017.

VASCONCELOS, N. **Os dogmatismos sexuais**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

VIANNA, C; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, n. 33, p. 265-283, jul./dez., 2009.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, Política, Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

# CAPÍTULO 10

## A ATIVIDADE OBJETAL- MANIPULATÓRIA DE CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES DE SANTO ANTÔNIO DO CAIUÁ- PR: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL

*Helois Castelini Ferreira  
Denise Kloeckner Sbardelotto*

### 1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como tema a análise da atividade objetal-manipulatória de crianças de 3 (três) anos segundo a Teoria Histórico Cultural, observando crianças da Educação Infantil do município de Santo Antônio do Caiuá, localizado no Noroeste do estado do Paraná. A pesquisa foi desenvolvida como requisito final para conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia, do Centro Universitário UniFatecie.

A pesquisa buscou responder à seguinte problemática: como a atividade dominante objetal-manipulatória se manifesta nas crianças de 3 (três) anos? O objetivo geral da pesquisa foi analisar como as crianças da Educação Infantil manipulam objetos, de acordo com a atividade dominante característica de seu período etário. Os objetivos específicos foram: a) observar quais os parâmetros de escolha dos objetos pelas crianças e se envolvem questões de gênero; b) identificar a influência da manipulação dos objetos nas relações interpessoais das crianças; c) analisar a capacidade das crianças de compreensão do significado social dos objetos manipulados.

A pesquisa tem como base teórica a Teoria Histórico-Cultural, criado

por Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) e seus colaboradores, Alexis Nikolaevich Leontiev (1904-1979), que desenvolveu a Teoria da Atividade, um dos pontos fortes da teoria da atividade é que esta faz a ponte entre o sujeito individual e a realidade social -estuda ambos através da atividade de mediação. Mais um colaborador foi Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984), colaborou com a teoria do desenvolvimento humano e levantou discussão sobre o jogo e a brincadeira como construção histórico-sociais.

Elkonin assumiu a missão de elaborar uma teoria da periodização do desenvolvimento e, através desse trabalho, afirmou que não é a idade cronológica da criança que determina o período do desenvolvimento psíquico em que ela se encontra, razão pela qual todas as referências que fazem a idades ao discutir a periodização são relativas e historicamente condicionadas.

Segundo Pasqualini (2013, p. 80):

A hipótese de Elkonin é que alguns períodos do desenvolvimento se relacionam mais diretamente à esfera afetivo-emocional, tendo prevalência o sistema de relações criança-adulto social, ao passo que outros se relacionam mais diretamente à esfera intelectual-cognitiva, ganhando prevalência o sistema de relações criança-objeto social.

Este trabalho tem por justificativa encontrar respostas sobre a importância de se analisar o período da primeira infância, fase do desenvolvimento caracterizada pela atividade objetual-manipulatória, a atividade dominante na primeira infância. Este texto está estruturado da seguinte forma: no primeiro tópico discutiremos os conceitos fundamentais a respeito da dialética desenvolvimento e aprendizagem infantil segundo a Teoria Histórico-Cultural. O segundo tópico abordará o desenvolvimento infantil e a atividade objetual-manipulatória na Primeira Infância. O tópico seguinte discutirá a importância do brinquedo na atividade objetual-manipulatória da Educação Infantil. Após a apresentação dos procedimentos metodológicos nos debruçaremos sobre a análise dos dados coletados.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 RELAÇÃO DIALÉTICA DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM INFANTIL SEGUNDO A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Teoria Histórico-Cultural é caracterizada pelo fato de que a criança se desenvolve através da mediação e do lugar em que ela está inserida, pois através disso acontece o desenvolvimento humano, através da mediação e do estímulo. De acordo com Pasqualini (PASQUALINI, 2013, p. 76):

[...] o desenvolvimento infantil é concebido, na teoria histórico-cultural, como um fenômeno histórico e dialético, que não é

determinado por leis naturais universais, mas encontra-se intimamente ligado as condições objetivas da organização social; e não se processa de forma meramente linear, progressiva e evolutiva, mas compreende rupturas e saltos qualitativos, produzindo mudanças na qualidade da relação da criança com o mundo.

É importante frisar que o desenvolvimento infantil para o Vygotsky, supera a questão de que o indivíduo nasce com as aptidões e capacidades já pré-estabelecida. O teórico nos mostra a construção de sua essência a partir das relações sociais, com isso, pode-se afirmar que na abordagem sócio-histórica, o desenvolvimento do sujeito acontece de fora para dentro, que o ambiente influencia no desenvolvimento.

A atividade de cada indivíduo ocorre num sistema de relação sociais e de vida social, onde o trabalho ocupa lugar central. A atividade psicológica interna do indivíduo tem sua origem na atividade externa (LEONTIEV, 2001 *apud* PASQUALINI, 2013).

As condições históricas concretas, o lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais, suas condições de vida e educação, são determinantes para que possamos compreender o desenvolvimento psíquico como fenômeno historicamente situado. Segundo Pasqualini (2006 *apud* PASQUALINI, 2013, p. 76):

Como uma primeira síntese, então, podemos afirmar que o desenvolvimento infantil é concebido, na teoria histórico-cultural, como um fenômeno histórico e dialético, que não é determinado por leis naturais universais, mas encontra-se intimamente ligado às condições objetivas da organização social; e não se processa de forma meramente linear, progressiva e evolutiva, mas compreende rupturas e saltos qualitativos, produzindo mudanças na qualidade da relação da criança com o mundo.

Segundo Vygotsky existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mais é o aprendizado que desperta que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam.

Isso significa que cada momento de sua existência o ser humano se relaciona com a realidade de uma determinada maneira. Cada estágio do desenvolvimento psíquico é, portanto, como afirma Leontiev (2001 *apud* PASQUALINI, 2013), caracterizado por determinadas formas de relação com o mundo que são dominantes nesse período. Portanto, a Teoria Histórico-Cultural também entende o desenvolvimento através da idade cronológica, através da teoria de Elkonin, que caracteriza o desenvolvimento por primeira infância, infância, adolescência e idade adulta. Será sobre o período do desenvolvimento da Primeira Infância que trataremos a seguir.

## 2.2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A ATIVIDADE OBJETAL-MANIPULATÓRIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Para Leontiev (2001 apud PASQUALINI, 2013), é a relação ativa da criança com o mundo que explica as transformações de seu psiquismo. Isso resume o que Leontiev chamou de “atividade”: “[...] para compreender o desenvolvimento psíquico precisamos *analisar a atividade da criança*, isto é, analisar o desenvolvimento de sua atividade e a formação de novas atividades [...]” (PASQUALINI, 2013, p. 77). Porém, para cada período do desenvolvimento psicológico há uma atividade que tem um papel mais decisivo. Assim, com base em Elkonin, consideramos a periodização do desenvolvimento psíquico, onde cada uma possui uma “atividade dominante”, a saber: Primeira Infância, Infância, Adolescência, Idade Adulta e Velhice.

O foco desta pesquisa é a etapa da Primeira Infância – que é dividida em Primeiro Ano de Vida (0-1 ano) e Primeira Infância (1-3 anos) –, no seu segundo momento que é a fase de 1 a 3 anos de vida da criança. A Primeira Infância (1-3 anos) é a fase do desenvolvimento cuja a atividade dominante é objetal-manipulatória, que é o aumento das possibilidades técnicas operacionais da criança sobre os objetos e assimilação das funções sociais dos objetos. Pasqualini (2013, p. 85) afirma que:

Trata-se de um período em que tem preponderância o desenvolvimento da esfera das possibilidades operacionais técnicas da criança. O que está em questão é assimilar os modos socialmente elaborados de ações com objetos. Se anteriormente tinha centralidade a relação criança-objeto social (mundo das coisas), mediada pelo adulto.

No primeiro ano de vida predomina a manipulação de objetos, nessa fase a criança se relaciona somente com os objetos de propriedades externas, a criança segura os objetos da mesma forma, só não manipula, pois não sabe diferenciá-los. Segundo Pasqualini (2013, p. 85):

Na primeira infância, começa a formar-se uma nova atitude perante os objetos: estes apresentam-se como instrumentos que tem uma forma determinada para seu uso, uma função designada pela experiência social. A particularidade da atividade objetal manipulatória é, portanto, que por meio dela a criança se apropria da função social do objeto, de seu significado.

Nessa etapa vemos como é importante o adulto como mediador, ele é fundamental, pois direciona e transmite a criança o que se deve fazer e como fazer, o mediador é como um espelho que através dele a criança reflete o que faz. Para Leontiev (1978 apud PASQUALINI, 2013) a atividade humana objetivada não se apresenta de forma imediata para a apropriação da criança, mas exige a mediação do adulto que explicita os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura e forma na criança a atividade adequada.

Nessa etapa existe também uma evolução qualitativa e quantitativa. O foco dessa etapa é de 1 a 3 anos, cuja atividade dominante é a atividade objetal-manipulatória, que é a capacidade da criança explorar as coisas ao seu redor. É evidente que a criança precisa do olhar do cuidador, mais nessa etapa ela vai evoluindo, e passa para a fase objetal-manipulatória onde ela começa explorar cada vez mais o ambiente e os objetos a sua volta.

Do ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada um meio para desenvolver o pensamento abstrato. De acordo com Vygotsky (*apud* SABINI, 2012, p. 37):

Coloca que, para uma criança com menos de três anos, o brincar é um jogo sério, assim como é para o adolescente. Porém, para a criança, sério significa que, ao brincar, ela não separa a situação imaginária da situação real; para a criança em idade escolar, o brincar torna-se uma forma de atividade mais limitada, que preenche um papel específico no seu desenvolvimento e permeia as atitudes em relação à realidade. Neste caso, a essência do brincar é a criação.

Trata-se de um período em que tem preponderância o desenvolvimento da esfera das possibilidades operacionais técnicas da criança. Segundo Pasqualini (2013, p. 85):

A particularidade da atividade objetal manipulatória é, portanto, que por meio dela a criança se apropria da função social do objeto, de seu significado. Num primeiro momento, ou numa primeira fase dessa apropriação, a criança faz um uso indiscriminado do objeto, realizando com ele ações quaisquer que ela já domina (chacoalha, bate etc.), num segundo momento, a criança busca apropriar-se da função específica do objeto, reproduzindo as ações e operações que aprende com o adulto, pela via da imitação e do ensino.

Nesse momento, a criança reproduz as ações indicadas pelos adultos somente com aqueles objetos e naquelas condições em que lhes foram ensinados. Se o adulto lhe ensinou a usar o pente para pentear o próprio cabelo, ela usará o objeto a princípio apenas para esse fim e nessas condições. Posteriormente, no entanto, quando alcançar o domínio dessas ações, ela se emancipa das condições particulares e passa a fazer um uso livre do objeto. Isso acontece porque as ações se generalizam.

### 2.3 O BRINQUEDO E A ATIVIDADE MANIPULATÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A atividade objetal nessa etapa ocorre da forma com que a criança vai compreendendo como manipular os objetos e a importância dos mediadores nessa etapa, que são os pais, os professores, os cuidadores, as tias, quem convive com a criança, todos esses tem papel importante como mediadores,

são quem ensina a criança como manipula os objetos. Nessa etapa iremos ver como o professor é importante pois eles são fundamentais nas práticas educativas, eles não só implica nas escolhas dos objetos mais também iluminam as intervenções dirigidas das crianças pelos educadores, o mediador tem papel importante nessa fase pois além dos pais e responsáveis eles são importantes também. Através dessa pesquisa será desenvolvida uma observação de como os professores estão mediando os objetos, se é no momento certo, se ajuda nas escolhas, por gênero, por cores, o mediador é muito importante nesse período. (PASQUALINI, 2013).

É importante destacar que a mediação ocorre fundamentalmente na Zona de Desenvolvimento Proximal, conceito elaborado por Vygotsky e refere-se ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. É pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer sozinha amanhã. É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizado. (OLIVEIRA, 1981).

Leontiev (2010) afirma que a brincadeira surge como solução da contradição entre necessidade da criança de conhecer e agir sobre os objetos do mundo externo, já que não basta, para ela, simplesmente observar um objeto: é preciso que ela possa agir sobre ele, reproduzindo suas ações humanas, tal como adulto faz.

O papel dominante do brinquedo na idade pré-escolar é reconhecido praticamente por todos, mas para dominar o processo do desenvolvimento psíquico da criança neste estágio, quando o brinquedo desempenha o papel dominante, não é certamente suficiente apenas reconhecer este papel da atividade lúdica. É necessário compreender claramente em que consiste o papel capital das brincadeiras; as regras do jogo e de seu desenvolvimento precisam ser apresentadas (LEONTIEV, 2010, p. 122).

Nessa fase do desenvolvimento é de suma importância as crianças brincar com diversos tipos de brinquedos, pois através do brincar a criança está manipulando os objetos e descobrindo o verdadeiro sentido dos objetos. E o mediador é de total importância, pois através da mediação a criança começa a compreender o verdadeiro sentido do objeto que está manipulando e qual o seu significado.

Portanto, para Vygotsky, o brinquedo também é um mediador no processo de desenvolvimento e aprendizagem, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, tendo enorme influência em seu desenvolvimento. No brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado. Nessa etapa “o faz de conta” com o brinquedo, chamado por Elkonin de “jogo simbólico” mostra que a criança já internalizou o significado dos objetos e o



símbolo já ganhou autonomia em relação ao objeto (OLIVEIRA, 1981).

O objeto pode ser qualquer um (carro, ferro de passar roupa) a criança que vai internalizar o sentido que dará a ele. Já o significado, segundo Vygotsky, é estabelecido pela brincadeira, e não pelos elementos reais concretamente presentes, pois embora ausentes fisicamente ele consegue imaginar e reproduzir seu significado social. A escolha dos objetos que ela vai manipular depende dos sentidos atribuídos pela criança frente ao significado dos objetos (OLIVEIRA, 1981).

Segundo Marcolino, Barros e Mello (2014, p. 100), na relação técnico-operacional da atividade: “[...] pode-se afirmar que são justamente o papel e as ações dele decorrentes o que constitui a unidade fundamental e indivisível da evolução da forma de jogo.” Assim, conforme a autora, o que a criança desenvolve o início da idade pré-escolar, por volta dos 3 (três) anos de idade, é a capacidade de executar as “ações dos papéis”, manipulando corretamente os objetos, mas:

Até por volta dos três anos ainda não é consciente para a criança a relação eu-papel. A consciência dessa relação alcança seu auge na idade pré-escolar, quando a criança começa a expressar o entendimento de que cada papel deve ser representado de uma forma (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p. 100).

Outro nível é o “jogo protagonizado”. Nele a criança, além de internalizar o significado do objeto e executar as ações dos papéis, representa as relações pessoais do papel. A criança é consciente de que está representando um papel, mas não é o papel. Assim, “[...] já no final da idade pré-escolar, as crianças captam os traços mais típicos do papel e os interpretam” (ELKONIN *apud* MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p. 100).

Estas etapas de relação da criança com o brinquedo (o jogo) estão mais relacionadas à inserção da criança na sua realidade histórica e social do que à idade cronológica. São portanto, o processo através do qual a criança vai se apropriando dos motivos e objetivos da atividade humana.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, de tipo histórico dialético, no qual utilizou livros, artigos e outros trabalhos sobre o tema, com revisão de literatura. Como objetivo reunir as informações e dados que servirão de base para construção do que está proposto. É também qualitativa, pois consiste em reunir as informações e dados necessários para realização do que está proposto. Segundo Triviños (1987, p. 125):

Por isso, consideramos como válido o enfoque histórico-estrutural para nossa realidade social que, empregando o método dialético, é capaz de assinalar as causas e as consequências dos problemas,

suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa.

O autor ainda esclarece que,

O aparecimento da pesquisa qualitativa na Antropologia surgiu de maneira mais ou menos natural. Os pesquisadores perceberam rapidamente que muitas informações sobre a vida dos povos não podem ser quantificadas e precisavam ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo. (TRIVIÑOS, 1987, p. 125).

A pesquisa utilizou a técnica de observação livre, segundo Triviños (1987, p. 153) "Observar", naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente prestado, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc.).

Essa observação foi feita por meio de uma tabela que contém itens importantes sobre como as crianças manipulam esses brinquedos se é por gênero, cor, sozinho ou coletivo. Foi realizada uma pesquisa de observação com quatro crianças da Educação Infantil II de Santo Antônio do Caiuá-PR, (dois meninos e duas meninas), tendo como base a tabela de jogos manipuláveis que foi construída para fazer o preenchimento de todos os dados da observação em campo. Os nomes das crianças serão fictícios, e toda coleta foi autorizada pela escola. Assim, as crianças foram observadas em sala de aula, no recreio, e em atividades práticas.

Essa observação foi feita por uma semana, observando cada detalhe e anotando tudo em uma tabela de observação. Posteriormente, estes dados foram analisados a partir da Teoria Histórico-Cultural.

## **4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

### **4.1 O "JOGO SIMBÓLICO": SIGNIFICADO E SENTIDO NA MANIPULAÇÃO DOS OBJETOS**

Neste item analisaremos como as crianças observadas manipularam os objetos, estabelecendo relação e separação entre objeto concreto e significado, possibilitando o "jogo simbólico" analisado por Elkonin. Afinal, quando que as crianças usaram um objeto atribuindo outro significado que era o do objeto concreto? Neste aspecto várias crianças foram capazes de fazer esta atribuição de significado e, conseqüentemente, atribuindo sentido aos objetos.

Em relação ao sentido atribuído aos objetos manipulados, é importante fazer duas observações: no local em que as quatro crianças observadas brincaram havia alguns tipos de brinquedos disponíveis e não outros. Isso significa que as crianças manipulavam os objetos no limite dos que eram disponibiliza-

dos à elas. Porém, eram capazes de “fabricar” objetos a partir dos significados internalizados e sentidos particulares, como no momento em que fabricavam objetos com as pecinhas de montar.

A segunda observação é que neste espaço havia brinquedos histórica e socialmente definidos, separadamente, como de gênero masculino e feminino. A observação nos permitiu afirmar que, aos 3 (três) anos de idade, as quatro crianças já internalizaram a separação por gênero dos objetos, na maior parte das vezes “escolhendo” brinquedos destinados histórica e socialmente ao seu gênero. Meninas tendiam a escolher bonecas e objetos de cozinha e meninos carro e moto. Algumas exceções foram observadas meninas brincando de carrinho e meninos brincando com o ferro de passar roupa. Estas escolhas também relacionam-se aos sentidos pessoais atribuídos pelas crianças aos objetos.

Abaixo apresentamos a tabela de observação, síntese das quatro tabelas que elaboramos, uma para cada criança. Decidimos por sintetizá-las em uma única, pois observamos que a maioria das brincadeiras eram semelhantes, mesmo quando executadas individualmente pela criança. Isso se deve também aos motivos acima apresentados.

**Tabela 01: Diário de campo/observação**

Brincadeira	Objetos	Como manipula (propriedades físicas do objeto)	Conhece o significado social do objeto?	Gênero	Sozinho/ Coletivo
Fazendo uma casinha.	Pecinha de montar.	Construindo a casinha.	Sim, pois manipulou da forma correta fazendo as paredes, o teto e o chão.	Feminino e masculino.	Sozinho.
Médica das bonecas.	Boneca, estoscópio de brinquedo, e termômetro de verificar a febre, representou a camas com as cadeiras da sala.	Fingindo que a boneca está doente, consultando ela.	Sim, cuidou da boneca porque ela estava doente, deixou internada.	Feminino e masculino.	Coletivo.

Dando banho na boneca.	Boneca, banheira.	Colocando na banheira dando o banho, depois enxugando e colocando a roupa.	Sim, pois representou da forma correta.	Feminino.	Sozinho.
Brincando de casinha.	Fogão, panela, colher, boneca é a filha.	Mexendo com a colher, abaixando o fogo para não queimar a comida, dando o papa para boneca" filha".	Conhece, pois manipulou da forma correta.	Feminino.	Coletivo.
Brincando com o ferro de passar roupa.	Ferro de passar roupa, bonecas.	Passando o ferro no cabelo das bonecas.	Não.	Feminino.	Sozinho.
Fez uma furadeira.	Pecinhas de monta.	Concertando os brinquedos.	Não.	Masculino.	Coletivo, os amigos levavam os carrinhos para ele consertar.
Empurrando o ferro de passar roupa.	Ferro de passar.	Empurrando e fazendo o barulho de carro.	Não.	Feminino.	Sozinho.

Fonte: Autora, 2019.

Após a observação da tabela, podemos destacar algumas brincadeiras mais executadas pelas crianças. Uma delas é a brincadeira do "Banho na boneca". A criança "Lua", brincou de dar banho na boneca como se fosse um bebê, colocou a boneca na banheira, fingindo que tinha água dentro da banheira, esfregou a boneca com as mãos, e representou de forma correta como se dá banho ela internalizou o significado da boneca, mais também da função social de cuidar de um bebê, o que ela fez é uma função que as mães fazem, ela imitou. Logo após secou a boneca e vestiu a sua roupinha, ela internalizou o significado de dar banho.

Na brincadeira de "Casinha e cozinha", observamos que a criança "Lua", juntamente com outra menina de sua idade, brincavam de mamãe e filhinha com a sua amiguinha, montando uma casinha fictícia, com as cadeiras da sala, e organizando uma cozinha com fogão de brinquedo, pratos e colher. Nessa brincadeira de mamãe e filhinha, as crianças "Lua" e sua coleguinha representaram como se vê em casa, da forma que a mamãe cozinha e cuida dos filhos, ela representou assim, a cama da filhinha dormi era a cadeira da sala de aula. Ela brincou com um brinquedo do gênero feminino, realizou a brincadeira sozinha, escolheu a banheira cor de rosa. O brinquedo era do gênero feminino,

brincou coletivamente, pois as amiguinhas faziam parte da casinha.

Outra brincadeira executada pela criança "Estrela" era a função de "Médica das Bonecas": a criança se fazia de médica, usando um estetoscópio de brinquedo e um termômetro fictício, colocando as bonecas em cima da cadeira da sala de aula, e ali mesmo consultando-as, ouvindo o coração e aferindo a temperatura. Nessa brincadeira ela estava retratando tudo o que ela via quando vai ao médico, representando da mesma forma. Ela demonstrou conhecer bem o sentido da brincadeira pois cuidou da boneca porque ela estava doente, deixando ela internada e dando remédio. O brinquedo que a criança "Estrela" brincou era do gênero feminino e masculino e ela brincou coletivamente, pois as amiguinhas a ajudavam a cuidar da "paciente-boneca".

Outra brincadeira executada pela criança "Estrela" foi construir uma casinha com pecinhas de montar. A criança "Estrela" internalizou corretamente como é uma casa, pois com as pecinhas ela construiu as paredes o telhado, e deixou espaço para as janelas. A criança "Estrela" deve observar bem sua casa, e os detalhes que contém nas casas. Esse brinquedo que a criança "Estrela" brincou é do gênero feminino e masculino, pois meninos e meninas brincam com as pecinhas de montar. Ela brincou sozinha não quis dividir as pecinhas com os amiguinhos de sala.

A brincadeira realizada pela criança "Bola" era pegar o ferro de passar roupa de brinquedo e passar no cabelo da boneca. Nessa brincadeira a criança "Bola" não internalizou corretamente o sentido do objeto, pois o ferro é para passar roupa, não para passar no cabelo. Analisando como a criança "Bola" realizava a brincadeira, chegamos à conclusão, através dos estudos que servem de base ao trabalho, que ela pode ter visto em casa a mamãe, ou alguém próximo, utilizar um aparelho de "chapinha" no cabelo. Assim a criança pode ter entendido que o ferro de passar roupa teria a mesma função, não internalizando o significado social correto do objeto. O brinquedo que a criança "Bola" brincou é do gênero feminino, ela realizou a brincadeira sozinha e não deixou nenhum amigo chegar perto dos objetos que ela estava brincando.

A próxima brincadeira realizada pela criança "Carro" era com pecinhas de montar, ela construiu uma furadeira com as pecinhas, e com essa furadeira ela consertava os brinquedos dos amigos. A criança "Carro" não conhece o significado social do objeto que ela construiu, pois a furadeira não é para consertar e sim furar. A criança "Carro" deve ter visto uma furadeira em casa com o pai ou alguém próximo, e quis fazer com pecinhas, o barulho da furadeira. Ela representava da forma correta, mas a função que o objeto tem ela ainda não internalizou corretamente. O brinquedo que ela construiu com as pecinhas é do gênero masculino. Ela brincou coletivamente, pois os amigos traziam os brinquedos para consertar.

A outra brincadeira realizada pela criança "Carro" era pegar o ferro de passar roupa de brinquedo, e fazer como se fosse um carro, empurrando no

chão e na parede. A criança “Carro” não conhece o significado social desse objeto, pois o ferro é para passar roupa, não é um carro. A criança “Carro” não internalizou corretamente para que serve o ferro de passar roupa, ela não deve ter visto em casa a mamãe usando o ferro para passar roupa, sendo assim ela não conhece a verdadeira função do objeto. A criança “Carro” representava de forma correta o barulho de um carro, só não entendia o significado social do objeto “ferro de passar roupa”. O brinquedo que a criança “Carro” estava brincando é do gênero feminino, e ela estava brincando sozinha.

A partir destas análises podemos concluir que as crianças observadas apresentavam brincadeiras (jogo) caracteristicamente descritas por Elkonin como de início da idade pré-escolar, por volta de três anos de idade, como era o caso das crianças observadas. Estas apresentavam mais a capacidade de executar as “ações dos papéis”, na maior parte das vezes manipulando corretamente os objetos, atribuindo-lhes significados sociais e sentidos pessoais. Como vimos, neste primeiro nível o conteúdo fundamental do jogo são as ações objetivas, dirigidos ou não a companheiros do jogo. Assim, a criança nesta idade imita as ações dos adultos.

Conforme Marcolino, Barros e Mello (2014, p. 101), “Ainda que as crianças, principalmente as menores, sintam-se atraídas por determinados objetos ou brinquedos, o que de fato as motiva a brincar é o desejo de desempenhar um papel.” Assim, quando as crianças observadas manipulavam cuidavam das bonecas, dando banho e alimentando-as, o desejo era de imitar as ações que os adultos executam ao cuidarem de um bebê. O mesmo podemos dizer da brincadeira segundo Vygotsky (1994) o papel do brinquedo, refere-se especificamente à brincadeira de “faz-de-conta”, como brincar de casinha, brincar de escolinha, brincar com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo. Faz referência a outro tipo de brinquedo, mas a brincadeira de “faz-de-conta” é privilegiada em sua discussão sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento.

## 5 CONSIDERAÇÕES

No decorrer deste trabalho foi analisado atividade objetual-manipulatória em crianças da Educação Infantil, turma do Infantil II. Através de uma tabela, foi observado e analisado, a partir da Teoria Histórico-Cultural, se as crianças observadas internalizaram o significado social dos brinquedos manipulados por elas. De acordo com as observações das quatro crianças (dois meninos e duas meninas), foi constatado que as quatro crianças, na maior parte dos diferentes tipos de brincadeiras, tinham internalizados os significados e os significados sociais dos objetos, manipulando os brinquedos corretamente, e representando o que se vê em casa, no seu dia a dia. Assim, dentro da idade cronológica adequada, apresentavam a capacidade de

executar as “ações dos papéis”. Foi observado também as escolhas dos objetos de acordo com o padrão de gênero. De acordo com a idade cronológica das crianças elas manipulavam os brinquedos de forma mista, não visando tanto a cor ou o padrão de gênero. Se o brinquedo chamava a atenção delas, pegavam e brincavam.

Segundo Vygotsky (1994) no brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado. Observando as quatro crianças podemos compreender que elas faziam a separação de objeto e significado, em um nível adequado à idade cronológica, pois no decorrer das brincadeiras elas demonstravam isso. A disponibilidade variada e adequada de brinquedos na Educação Infantil é fundamental, pois leva a criança a compreender o significado social dos objetos. Porém, não apenas disponibilizar brinquedos, mas propiciar através deles brincadeiras adequadas e que estimulem o aprendizado e desenvolvimento da criança. Como vimos, os objetos também são mediadores do aprendizado e desenvolvimento e, através do brinquedo, o professor consegue trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal na criança.

## 6 REFERÊNCIAS

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In.*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª Ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MARCOLINO, S.; BARROS, F. C. O. M. de; MELLO, S. A. A teoria do jogo de Elkonin e a Educação Infantil. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educação**, SP. v. 18, n. 1, p. 97-104, jan./abr. 2014.

OLIVEIRA, M. K. **Aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 1981.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In.*: MARSIGLIA, Ana C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores associados, 2013. p. 71-97.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: S.A, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

# CAPÍTULO 11

## A FUNÇÃO DO PEDAGOGO NO AMBIENTE ESCOLAR

*Keli Fernanda Sartori*

*Nelma Sgarbosa Roman de Araujo*

### 1 INTRODUÇÃO

A função do pedagogo no ambiente escolar está marcada pelas transformações ocorridas em sociedade ao longo dos anos. Nesse contexto, atualmente esse profissional, mesmo passando por “pressões” ou falta de conhecimento da comunidade escolar, referente à sua função, deve agir de acordo com a sua função, pois se preparou profissionalmente para exercê-la, no qual deve exercer com qualidade e responsabilidade, não de forma quantitativa e assistencialista.

O tema escolhido reflete na importância que o pedagogo tem dentro do ambiente escolar, atuando principalmente na criação de instrumentos que qualifiquem o contexto educacional. Nesse sentido, o pedagogo deve sempre buscar a democratização dos espaços educativos e que atue na reorganização escolar no contexto atual da educação. Assim, pretendeu-se responder com esta pesquisa a seguinte questão: Qual é o papel do pedagogo no ambiente escolar?

Considerou-se imprescindível responder tal questionamento, com a finalidade de servir como uma análise e interpretação da atuação do pedagogo no desenvolvimento do trabalho cotidiano desse profissional. Por essa razão, a proposta é discutir a formação do pedagogo diante das modificações presentes na sociedade no século XXI.

Nesse contexto, o objetivo geral desse capítulo é evidenciar o papel do pedagogo no ambiente escolar. Para atender esse proposto, atendeu-se os seguintes objetivos específicos: caracterizar o contexto histórico do pe-



dagogo no ambiente escolar; descrever as áreas de atuação e as funções do pedagogo. Realizou-se um estudo exploratório, de abordagem qualitativa, que se utilizou de levantamento bibliográfico com pesquisas em livros, artigos, dissertações, teses e sites, bem como de um estudo de campo com aplicação de um questionário a pedagogos das escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de um Município do Noroeste do Paraná.

Os principais autores que embasaram o referencial teórico foram: Giacaglia e Penteado (2006), Saviani (1985), Vila e Santos (2007), Libâneo (2005; 2013) e Silva (1987).

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DO PEDAGOGO NO AMBIENTE ESCOLAR

Por pedagogo entendemos aquele profissional que, egresso do curso de graduação em Pedagogia, tem como responsabilidade a organização do trabalho pedagógico desenvolvido na instituição escolar. Instituição esta que, na atualidade, caracteriza-se como espaço formal privilegiado no sentido de possibilitar o acesso aos conhecimentos científicos (GIACAGLIA; PENTEADO, 2006).

Ao indagarmos a qualquer pessoa, que constantemente frequenta ou tenha frequentado a escola, sobre a importância do trabalho do professor ou do diretor no espaço escolar, todos, ou a maioria, teria uma resposta pronta para essas definições. No entanto, se a pergunta se referir ao pedagogo, é muito provável que poucos consigam articular uma resposta com convicção. Isso pode nos levar a pensar que a escola poderia funcionar sem ele. Pelo contrário, o pedagogo é o profissional responsável pela organização e articulação do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, com a finalidade de garantir que o processo de ensino e aprendizagem se efetive com qualidade (GIACAGLIA; PENTEADO, 2006).

Na interpretação de Giacaglia e Penteado (2006), é preciso ter bem delimitado quais as funções de cada um dos profissionais: professor, diretor e pedagogo. Segundo esses autores,

O fato de terem formação acadêmica semelhante, de atuarem no mesmo espaço físico e de visarem objetivos comuns torna não só difícil, como, sobretudo necessária, a delimitação clara das atribuições de cada profissional, contribuindo para a melhor compreensão dos respectivos papéis, maior facilidade na execução, controle e avaliação das tarefas e melhor integração da equipe técnica. Em contrapartida, o desconhecimento das atribuições e de seus limites claros pode gerar expectativas infundadas quando ao desempenho de cada especialista (GIACAGLIA; PENTEADO, 2006, p. 03).

Nesse contexto, Saviani (1985) também comenta sobre o papel do pedagogo, esclarecendo que:

Pedagogo é aquele que possibilita o acesso à cultura, organizando o processo de formação cultural. É, pois, aquele que domina as formas, os procedimentos, os métodos através dos quais se chega ao domínio do patrimônio cultural acumulado pela humanidade. E como o homem só se constitui como tal na medida em que se destaca da natureza e ingressa no mundo da cultura, eis como a formação cultural vem a coincidir com a formação humana, convertendo-se o pedagogo, por sua vez, em formador de homens (SAVIANI, 1985, p. 27).

Atrelado a essa linha de pensamento, Vila e Santos (2007) elucidam que, não basta caracterizar a função do pedagogo, é preciso redimensionar esse profissional no interior da escola, de forma que o seu trabalho seja realmente voltado à obtenção de melhores resultados nos processos de ensino e aprendizagem. Para isso, é preciso criar condições que possibilitem ao pedagogo pôr em prática o seu referencial teórico.

Segundo Libâneo (2002 apud ALMEIDA; SOARES, 2010), referente ao campo de estudo da Pedagogia, temos: a identidade profissional; o conhecimento pedagógico; e o sistema de formação, sendo assim, as lacunas na formação dos profissionais para muitas atividades na escola também é um aspecto a ser observado. Para resolver esse problema,

Segundo Vila e Santos (2007):

[...] é necessário também criar espaços para estudos no próprio ambiente de trabalho, buscando na teoria, a partir da prática, responder as questões relevantes ao seu papel na escola. Para isso, é importante direcionar um cronograma que atenda tal necessidade por meio de horas de estudos, garantindo ao pedagogo a sua formação continuada em serviço (VILA; SANTOS, 2007, p. 22).

Nesse sentido, entendemos que o pedagogo ocupa um amplo espaço na organização do trabalho pedagógico, sendo articulador no processo de formação cultural que se dá no ensino no interior da escola. Daí a necessidade da presença do pedagogo na organização das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, na efetivação das propostas (VILA; SANTOS, 2007).

A esse respeito, Vasconcellos (2002, p. 85) afirma que, as atribuições destinadas ao pedagogo “[...] envolve questões de currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos”, etc. Assim, definir sua função é uma problemática, diante de suas atribuições. Vale ressaltar que o pedagogo é um intelectual orgânico no ambiente escolar, por apresentar uma prática que articula as “[...] dimensões reflexiva, organizativa, conectiva, interventiva e avaliativa” (VASCONCELLOS, 2002, p. 88).

Para melhor entender o que constitui a função do pedagogo é necessário iniciar nossa discussão sobre o assunto buscando conhecer a histórici-

dade da formação desse profissional, bem como, seus determinantes socioeconômicos e políticos. Para que seja possível compreender o que caracteriza a função do pedagogo no campo educacional, primeiramente vamos buscar compreendê-las no campo mais amplo do trabalho em geral e nas formas como esse trabalho se desenvolve sob o contexto da sociedade capitalista.

Nas palavras de Severino (2000, p.34), “[...] a esfera básica da existência humana é a do trabalho propriamente dito, ou seja, prática que alicerça e conserva a existência material dos homens, já que a vida depende radicalmente dessa troca entre o organismo e a natureza física”. Coaduna-se com essa reflexão que para se compreender esse fenômeno, é importante considerarmos seu caráter histórico:

Desde a antiguidade, a compra e venda de trabalho existiu, sob diversas formas, até o século XIV; porém não havia uma considerável classe de trabalhadores assalariados na Europa, a qual só se tornou numericamente importante após o advento do capitalismo industrial no século XVIII. Dessa forma explica-se o processo: o trabalhador faz o contrato de trabalho porque as condições sociais não lidam outras alternativas para ganhar a vida. O empregador é o possuidor de um capital que ele se esforça por ampliar e, para isso, converte parte dele em salários. Assim, põe-se a funcionar o processo de trabalho, o qual, embora seja em geral em processo de expansão do capital para criação de lucro. A partir daí, torna-se necessário encarar O trabalho de um ponto de vista puramente técnico, ou seja, como simples modo de trabalho. Fez-se necessário, para o capitalista, exercer o “controle” sobre o processo de trabalho, que passou a ser dominado e modelado pela acumulação de capital (SILVA, 1987, p. 38).

Em função disto, o capitalista (proprietário dos meios de produção e da força de trabalho que compra do trabalhador) empenha-se quem exerce o “controle” por meio da “gerência”. O “controle”, portanto, passa a ser um conceito fundamental importância na teoria de administração empresarial. Assim, de acordo com Silva (1987, p. 41), “[...] a origem da gerência está no antagonismo entre aqueles que executam o processo e os que se beneficiam dele, entre os que administram e os que executam, a partir das novas relações sociais que agora estruturam o processo produtivo”.

É importante ressaltar que, no processo de trabalho, as tarefas de concepção (pensar/decidir) e as de execução (fazer/realizar a ação), dividem também os lugares e os grupos de cada pessoa nesse processo. Alguns ficaram responsáveis por organizar os projetos, planejar e calcular os meios custos envolvidos, outros, pela execução, ou seja, pelos “[...] processos físicos da produção” (SILVA, 1987, p. 43). Com base nessa proposta que separa funções de planejamento, execução do trabalho empresarial ou fabril, surge a função supervisora, que, na escola, caracteriza-se pela divisão de tarefas entre aqueles que defendem, acompanham e controlam o processo de ensino (os super-

visores) e aqueles que desenvolvem atividade docente (os professores). Daí a visão, até hoje presente, de que os supervisores são aqueles profissionais que estão no espaço da escola com objetivo de controlar as ações desenvolvidas pelos professores, ou seja, supervisionar.

Em função disso, foi elaborado o Parecer, em 1968, pelo Conselho Federal de Educação, em decorrência da Lei nº 5.540/1968, que regulamentou a reforma universitária no país. Em conjunto com a Resolução nº 02/1969, ele estabelecia os mínimos de conteúdos e a duração do curso de Pedagogia no Brasil, de acordo com princípio do “Tecnicismo”, e regulamentada as chamadas habilitações técnicas na profissão do pedagogo. Isso apenas foi alterado, em termos de legislação, nos últimos anos, com as novas Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia instituída em 2006 (SILVA, 1987).

Nesse contexto, Silva (1987) relaciona a necessidade própria do capitalismo em dizer ser a função supervisora do processo de produção realizada na fábrica com a necessidade responder um problema de “gerências” ou administração. Nas palavras da autora:

O trabalho é infinito em potencial, mas limitado e sua concretização por inúmeros fatores como estado subjetivo dos trabalhadores, por sua história passada, pelas condições sociais gerais sobre as quais trabalho, pelas condições próprias da empresa e condições técnicas de seu trabalho, inclusive pela organização do processo — o que vai exigir supervisão. Portanto, torna-se fundamental para o capitalismo que o controle sobre o processo de trabalho passe para suas mãos (SILVA, 1987, p. 39).

Nesse sentido, para compreensão da origem histórica da função supervisora, é interessante conhecer os princípios da gerência segundo Taylor, são esses princípios que, de certa forma, são transpostos para o campo escolar, mas com as características da supervisão escolar no período do seu surgimento.

Conforme Vasconcellos (2002, p. 85), “[...] muitos dos problemas que se colocam atualmente no exercício da coordenação pedagógica têm sua explicação na origem mesma da configuração formal da função, associada ao ‘controle’”, que por sua vez, encontra-se relacionado à função de supervisionar:

A introdução da Supervisão Educacional traz para o interior da escola a divisão social do trabalho, ou seja, a divisão entre os que pensam, decidem, mandam (e se apropriam dos frutos), e os que executam; até então, o professor era, em muito maior medida, o autor de suas aulas, e a partir disto passa a ser expropriado de seu saber, colocando-se entre ele e o seu trabalho a figura do técnico (VASCONCELLOS, 2002, p. 86).

Dessa maneira, a origem profissional do pedagogo está “[...] ligada ao poder e controle autoritários, há necessidade de o coordenador, que assume uma postura diferenciada, conquistar a confiança dos educadores” (VASCONCELLOS, 2002, p. 86). Nesse sentido, é indispensável que o pedagogo

supere a função inicial de sua profissão e assume na atual conjuntura, sua função frente às modificações atuais presentes na sociedade. Assim, faz-se necessário entender as áreas de atuação e função do pedagogo. Direcionamento esse, presente no próximo momento do estudo.

## 2.2 AS ÁREAS DE ATUAÇÃO E FUNÇÃO DO PEDAGOGO

Para que desempenhe sua função, independentemente de quais sejam, os pedagogos necessitam cumprir obrigatoriamente a licenciatura plena em Pedagogia, tendo em vista que, as demais licenciaturas de disciplinas isoladas não dão aos mesmos conhecimentos necessários que a profissão exige.

Segundo aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996, em seu Art. 64:

A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 2019, p. 83).

Nesse contexto, ressaltamos que, o mercado é vasto com relação à formação do pedagogo, podendo o mesmo atuar na área empresarial, escolar, social e até criminal. Porém, como estamos tratando do pedagogo no espaço escolar, assim, enfatizamos no estudo, às áreas de atuação do ambiente em questão.

Para definir em síntese, Libâneo (2005) assinala que:

Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista, objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 2005, p. 44).

Libâneo (2005) ainda afirma que:

Costuma-se pensar que o pedagogo é um profissional que se formou exclusivamente para atuar em sala de aula, mas a profissão em si não se resume a isso. [...] embora se trate de um profissional do contexto educacional, não são todos que atuam como professores. A caracterização de pedagogo-especialista é necessária para distingui-lo do profissional docente. Importa formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico (atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas) e trabalho docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na escola). Caberia, também, entender que todo trabalho docente é pedagógico, mas que nem todo trabalho pedagógico é docente (LIBÂNEO, 2005, p.12).

O fato é que uma graduação em Pedagogia possibilita a atuação do pe-

dagogo em três esferas: docência, gestão escolar e pesquisa científica. A formação do pedagogo, isolada, não é totalmente suficiente para dar ao mesmo todo o suporte necessário que precisa. Nos dias de hoje, exige-se que o pedagogo tenha, além da licenciatura plena, uma extensão do curso voltada para uma área de atuação específica que pode ser de livre escolha do profissional em questão, a depender de onde e como ele quer trabalhar (LIBÂNEO, 2005).

Nessa perspectiva, o pedagogo que tem como foco a área de docência, deve cumprir com a licenciatura e, como extensão, escolher especializar-se em duas das grades de ensino da Educação Básica: infantil (pré-escola) ou fundamental (1º ao 5º ano). Além destas, temos também a educação inclusiva e psicopedagogia, cujas consistem em uma abordagem de ensino diferenciada com relação às limitações da aprendizagem. Se a função procurada é administrativa, o procedimento é o mesmo: licenciatura plena e, junto a esta, a extensão na área de Gestão Escolar, e neste cargo o pedagogo é responsável pela criação de estratégias viáveis para tornar a educação qualitativa. Para ser pesquisador, a licenciatura em Pedagogia é o suficiente para atuar (LIBÂNEO, 2005).

Na interpretação de Aguiar (1991), os supervisores inicialmente tiveram a tarefa de treinamento de professores, constituindo-se em “canais de modernização” da educação (percebida como principal fator de desenvolvimento), com o tempo passam a assumir um caráter de executores de políticas do que educacionais definidas pelo governo em função de certas prioridades. Nesse sentido, a trajetória histórica da ação supervisora participa de um contexto de correlações de forças sociais no âmbito do estado e repleto de tal maneira que essa profissão adquire gradativamente característica de controle da execução do que era planejado externamente.

Assim, entendemos que a profissão do supervisor escolar seguia os princípios da lógica capitalista de organização do processo de produção. A função supervisora respondeu, inicialmente, as demandas de um período histórico determinado, de transição e desenvolvimento industrial no Brasil. Nesse período, a supervisão se pautava na necessidade de controlar o processo de trabalho por meio de separação entre as tarefas de concepção e execução, visando reduzir ao máximo os custos e ampliar a produtividade.

Nesse contexto, cabe ao pedagogo como a própria denominação sugere “supervisionar o trabalho docente”. Todavia o trabalho desse profissional não é supervisão, conforme afirma Vasconcellos (2002), sua função inicial deve ser:

[...] portanto, o pedagógico (que é o núcleo da escola, enquanto especificidade institucional) e, em especial, os processos de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a própria concepção de supervisão se transforma, na medida em que não se centra na figura do supervisor, mas na função supervisora, que inclusive, pode, e deve, circular entre os elementos do grupo, cabendo à coordenação a sis-

tematização e integração do trabalho no conjunto, caminhando na linha interdisciplinaridade (VASCONCELLOS, 2002, p. 87).

As autoras Almeida e Soares (2010) enfatizam a grande importância do supervisor no ambiente escolar, mostrando que um dos principais trabalhos deste profissional é conduzir e organizar de forma coletiva a elaboração do PPP, documento entendido como um plano de ação que prevê os objetivos, metas, ações e prazo a ser perseguido pela escola como um todo, num determinado período. Esse trabalho é feito em equipe, o pedagogo, juntamente com a direção da escola, fica responsável por proporcionar um espaço e em que a discussão sobre o plano de escola seja possível, envolvendo professores, funcionários, pais e alunos.

Almeida e Soares (2010) ainda relatam que existe muita negatividade dentro das escolas e muitas vezes o supervisor ter que se deparar com situações de descrédito por parte da equipe escolar, sofre com resistências e banalização do seu trabalho, ele tende a não desistir porque já entendeu que é capaz de transformar, já se vê como político, como um articulador e extrapola a esfera pedagógica, criando uma onda de relacionamento mais estreito com os docentes, as famílias, a comunidade, o sistema e outros elementos que possam se integrar à escola.

Conforme alerta Vasconcellos (2002),

É importante lembrar que, antes de mais nada, a coordenação é exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente [...], a discriminação social na e através da escola, etc. (VASCONCELOS, 2002, p. 87).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica:

Decorridos 10 anos da promulgação da LDB em dezembro de 1996, após muitas discussões em torno da formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, o MEC lançou novas Diretrizes para o curso de Pedagogia. As diretrizes atuais para o curso de Pedagogia (2006) apresentam orientações e habilitações destinadas ao curso de pedagogia no Brasil. Das orientações gerais contidas no documento, é determinado no artigo primeiro que: "A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 (BRASIL, 2006, p. 01).

### Segundo Vasconcelos (2002):

Diante da forte crise de incentivo para o trabalho que os educadores estão vivenciando, e da conseqüente resistência à mudança, há o perigo de o coordenador cair na postura moralista no trato com os professores. Não “moralizar” significa não fechar a porta para o outro; acreditar na possibilidade de mudança do outro; ao invés de ficar preocupado em julgar e rotular alguém [...], procurar, antes de mais nada, compreender o porquê daquele ato situação[...], desta atitude de acolhimento, uma outra possibilidade de ser. Podemos nos remeter aqui para uma meta leitura: quando dizemos isto a um supervisor é porque estamos procurando vivenciar este princípio, acreditando que este supervisor [...], pode ter uma visão diferente a respeito dos professores com quem convive (VASCOCELOS, 2002, p. 91).

Nesse contexto, evidenciamos que é grande o acúmulo de tarefas e confudem de certa forma o profissional no seu cotidiano, este é marcado por experiência e eventos que o levam com frequência a uma situação estressante resultante de diversos problemas diante de uma atuação desordenada, porém longe de desenvolver o seu trabalho de coordenar.

E dentro daquele plano, o que já existe e estamos tentando mudar, é que dará voz as ações coletivas para o outro plano que poderá vir a existir. Portanto, percebemos o esforço de alguns profissionais em associar as teorias às suas práticas, incorporando o estudo à realidade de trabalho na medida em que vai aprendendo.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este é um estudo exploratório, de abordagem qualitativa, o qual utilizou-se de levantamento bibliográfico com pesquisas em livros, artigos, dissertações, teses e sites sobre o assunto, bem como de um estudo de campo com aplicação de questionários aos pedagogos das escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de um Município do Noroeste do Paraná sobre o assunto. Assume, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso. O levantamento bibliográfico abarcou sobre o contexto histórico do pedagogo no ambiente escolar, as áreas de atuação e a função do pedagogo na escola.

A aplicação do questionário aos pedagogos, para coleta de dados, foi realizada via formulário eletrônico com seis questões e objetivou conhecer, mais especificamente, quais as demandas recorrentes de trabalhos do pedagogo nestas escolas; se eles, nesta função, conseguem exercer seu papel conforme indica suas atribuições nos documentos oficiais e no PPP da escola; e qual deveria ser o papel do pedagogo nas escolas, na opinião do respondente.

Além de questionamentos neste sentido, também foram levantadas informações sobre o nome da escola em que atuam, se esta é de rede pública ou particular e o tempo de atuação do profissional na função de pedagogo.



Estas últimas informações coletadas serão apresentadas quantitativamente, mas não serão analisadas neste trabalho, as quais podem ser utilizadas para seu complemento em outra fase.

Assim, por meio das pesquisas bibliográfica e de campo, pretendeu-se discutir o papel do pedagogo, apresentando dificuldades vivenciadas por este profissional no interior da escola. Consequente a esta análise, fez-se uma reflexão referente a organização do trabalho na escola, destacando o papel do pedagogo, de forma a caracterizá-lo no ambiente escolar.

Segundo Cervo e Silva (2006 *apud* PÓS GRADUANDO, 2019, p. 01) "A pesquisa exploratória estabelece critérios, métodos e técnicas para a elaboração de uma pesquisa e visa oferecer informações sobre o objeto desta e orientar a formulação de hipóteses". Vale ressaltar que, nas atividades exploratórias concentram-se as importantes descobertas científicas, muitas originadas pelo acaso quando da constatação de fenômenos ocorridos durante experimentos em laboratórios.

Já a pesquisa exploratória "[...] visa à descoberta, o achado, a elucidação de fenômenos ou a explicação daqueles que não eram aceitos apesar de evidentes. A exploração representa, atualmente, um importante diferencial competitivo em termos de concorrência" (GONÇALVES, 2014 *apud* PÓS GRADUANDO, 2019, p. 01).

Referente à metodologia qualitativa, Marconi e Lakatos (2006, p. 269) ressaltam que, a "Metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc."

Sobre a pesquisa bibliográfica, Marconi e Lakatos (2006) afirmam que, trata-se:

Do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado, em livros, revistas, jornais, boletins, monografias, teses, dissertações, material cartográfico, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o mesmo (MARCONI; LAKATOS, 2006, p. 66).

A análise dos dados coletados pelos questionários foi realizada por meio da interpretação do discurso apresentado pelos pedagogos respondentes das questões, objetivando realizar uma comparação entre como ocorre atualmente e como deveria ser a atuação do pedagogo no âmbito escolar.

#### 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O convite para responder os questionários foi estendido a 10 (dez) profissionais da área de pedagogia das escolas da rede pública e particular

de um Município de médio porte do Noroeste do Paraná. No entanto, apenas 7 (sete) destes profissionais, se dispuseram a responder. Os demais alegaram indisponibilidade de tempo para responder. Por isso, a amostra do presente estudo foi menor do que o previsto.

Conforme justificado na seção anterior, os dados completos levantados nesse estudo podem ser utilizados por pesquisas posteriores, considerando que foram aplicadas 6 (seis) perguntas, mas será dado enfoque nas análises de apenas três questões: quais as demandas recorrentes de trabalhos do pedagogo nestas escola; se eles, nesta função, conseguem exercer seu papel conforme indica suas atribuições nos documentos oficiais e no PPP da escola; e qual deveria ser o papel do pedagogo nas escolas, na opinião do respondente.

Os dados referentes aos anos de atuação dos pedagogos estão apresentados, de maneira organizada, no Quadro 1:

**Quadro 1 - Tempo de atuação na função de pedagogo**

<b>Tempo de atuação</b>	<b>Número de Pedagogos</b>
De 0 anos a 4 anos e 11 meses	2
De 5 anos a 9 anos e 11 meses	1
De 10 anos a 14 anos e 11 meses	2
De 15 anos a 19 anos e 11 meses	-
De 20 anos a 24 anos e 11 meses	2

Fonte: Autora, 2019.

Com relação à rede de ensino que mantém a escola que o pedagogo participante da pesquisa trabalha, obteve-se o seguinte resultado, apresentado no Quadro 2:

**Quadro 2 – Rede de Ensino mantenedora da escola**

<b>Rede</b>	<b>Número de Escolas</b>
Pública	5
Particular	2

Fonte: Autora, 2019.

Das atividades ligadas à demanda de trabalho foram obtidas as seguintes respostas:

PEDAGOGO A: Organizar e orientar o trabalho do professor em sala de aula, elaborar os horários e cronogramas pertinentes às aulas e oficinas, acompanhar o desenvolvimento das oficinas e o trabalho dos estagiários, acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos (principalmente aqueles que apresen-

tam maiores dificuldades), realizar a avaliação cognitiva dos alunos em fase de alfabetização, verificar e visar os Livros Registros de Classe (físico e online), visar os diários dos professores e cadernos dos alunos, incentivar os professores a participar dos projetos encaminhados pela Secretaria Municipal dentro dos prazos solicitados, entre outros.

PEDAGOGO B: Atendimento com alunos e pais.

PEDAGOGO C: Organização do trabalho pedagógico/atendimento aos professores.

PEDAGOGO D: Atuar em processos relacionados ao ensino e à aprendizagem. Exerce muitas funções, quando deveria tomar sua posição na organização e efetivação do trabalho pedagógico. Talvez rever a demanda das escolas.

PEDAGOGO E: Acompanhamento do trabalho do professor, assuntos relacionados ao desempenho pedagógico e emocional dos alunos, organização da rotina escolar, eventos e datas comemorativas.

PEDAGOGO F: Acompanhamento de professores, formação continuada de professores, avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

PEDAGOGO G: Preparar a documentação para a sala de recursos, realizar atendimentos aos familiares.

Quanto ao cumprimento dos deveres de acordo com os documentos oficiais e o PPP foram obtidas as seguintes respostas:

PEDAGOGO A: Sim.

PEDAGOGO B: Nem sempre consigo da forma que necessita.

PEDAGOGO C: Em partes, pois estou numa escola de jovens e adultos e no sistema socioeducativo.

PEDAGOGO D: As exigências estão demais para pouco tempo, já que o pedagogo tem um trabalho ligado ao professor com apoio educacional. Deveria se focar mais com planejamento e articulação coletiva junto aos demais segmentos da escola. Consigo na medida do possível exercer sim o PPP.

PEDAGOGO E: Não.

PEDAGOGO F: Nem sempre, existem situações diárias que precisam ser resolvidas, que saem do papel e é preciso achar uma maneira de resolvê-las, muita das vezes a teoria não se encaixa.

PEDAGOGO G: Sim.

Os Pedagogos A e G alegam conseguir cumprir com as obrigações que lhes são atribuídas em suas respectivas funções. Já os Pedagogos B a F, alegam sentirem dificuldade de cumprir com sucesso, e justificam-se dizendo que nem sempre é possível ter uma relação direta com alunos e responsáveis, como também colocar em prática os PPP's anteriormente elaborados, pois demanda tempo e o prazo, por vezes, fica muito curto.

Segundo os respondentes do questionário, em unanimidade, as demandas às quais os pedagogos devem atender, em especial, são a orientação pedagógica, elaboração do PPP, acompanhamento direto ao processo de ensi-

no e aprendizagem com relação aos planejamentos dos professores, organização da rotina escolar, desde horários de aulas a conselhos de classe, buscar por formações continuadas coletivas, nas quais o corpo docente esteja sempre em reciclagem dos seus saberes e estar a par das condições nas quais os alunos se encontram num todo, sejam elas de ordem pedagógica ou emocional.

Todos alegam que o papel do pedagogo é exatamente o que se encontram, embora alguns lamentem que não consigam realizar seus trabalhos no tempo previsto, sem que tenham de cumprir outras delegações que não pertencem à função. Para isto, cita-se novamente a LDB, para enfatizar que é parte das delegações do pedagogo a elaboração de planejamentos e organização integral das instituições escolares, no qual a legislação aponta que:

A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 2005, p. 37).

Nesse cenário, acerca das atribuições do pedagogo no ambiente escolar, Libâneo (2013) ressalta a importância da organização pedagógica e da elaboração de planos interventivos como um norte, não só ao trabalho do pedagogo como de todo o corpo escolar. Assim,

Características organizacionais positivas eficazes para o bom funcionamento de uma escola: professores preparados, com clareza de seus objetivos e conteúdos, que planejem as aulas, cativem os alunos. Um bom clima de trabalho, em que a direção contribua para conseguir o empenho de todos, em que os professores aceitem aprender com a experiência dos colegas (LIBÂNEO, 2013, p. 302).

O pedagogo, também, deve estar a par da realidade escolar na qual está presente e agir como transformador da mesma.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, concluímos que, atualmente, temos aprovadas diversas políticas públicas referentes à formação e função do pedagogo no Brasil. Contudo, sua aplicação no cotidiano prático passa por oscilações, em decorrência dessas políticas refletirem o contexto socioeconômico e político contemporâneo. Assim, o reconhecimento da função do pedagogo em um estabelecimento de ensino é um desafio a ser superado, que envolve muitas vezes o desconhecimento e/ou modismo da comunidade escolar. Ao delegar a esse profissional a função de resolver as situações problemas da instituição, principalmente as referentes ao comportamento dos alunos.

O pedagogo tem como função desenvolver um trabalho pedagógico, auxiliando o corpo docente da instituição, referente aos seus anseios peda-

gógicos. O fato é que a falta de definição de sua atuação no cotidiano escolar reflete em seu desempenho profissional, haja vista que, o mesmo acaba cumprido funções diferentes, sendo que sua função (orientação pedagógica) permanece em segundo plano.

Apontamos que os debates relativos à atuação do pedagogo no ambiente escolar vão sempre existir, haja vista que as modificações devem ocorrer não somente na esfera política, mas também na conjuntura cultura. Contudo, ressaltamos o intuito desse estudo, o qual foi expor papel do pedagogo no ambiente escolar, que por sua vez deve priorizar o saber pedagógico.

Nessa perceptiva, não esgota todas as possibilidades de estudo sobre essa temática, abrindo-se outras probabilidades de estudos que visam oferecer uma reflexão sobre o papel do pedagogo, diante das transformações que ocorrem na vida em sociedade.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. Â. **Supervisão escolar e política educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

ALMEIDA, C. M.; SOARES, K. C. D. **Pedagogo escolar: as funções supervisora e orientadora**. 1. ed. Curitiba: Ibpex, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional: Lei 9394/96**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica**. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcpo1\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcpo1_06.pdf). Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 20 ago. 2019.

GIACAGLIA, L. R. A.; PENTEADO, W. M. A. **Orientação educacional na prática: princípios, técnicas, instrumentos**. 5. ed. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

PÓS GRADUANDO. **As diferenças entre pesquisa descritiva, exploratória e explicativa.** 2019. Disponível em: <https://posgraduando.com/diferencas-pesquisa-descritiva-exploratoria-explicativa/>. Acesso em: 15 jun. 2019.

SAVIANI, D. Sentido da pedagogia e o papel do pedagogo. **Revista ANDE**, São Paulo, n. 09, p. 27-28, 1985.

SEVERINO, A. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 02, p. 65-71, abr./jun. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200010). Acesso em: 03 jun. 2019.

SILVA, E. J. **Tipos de pesquisa-Conceitos.** 1987. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/73499641/Tipos-de-Pesquisa-Conceitos>. Acesso em: 30 jun. 2019.

VASCONCELLOS, C. S. Sobre o papel da supervisão educacional/coordenação pedagógica. *In*: VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2002. p. 85-90.

VILA, M. de F.; SANTOS, S. A. **O papel do pedagogo e a organização do trabalho na escola.** 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/641-4.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

# CAPÍTULO 12

## A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DO ENVOLVIMENTO EDUCATIVO NO PROJETO AGROFLORESTA NA ESCOLA

*Jheniffer Bruna Dalosso Souza  
Luciana Moraes Silva*

### 1. INTRODUÇÃO

Com o objetivo de destacar a importância do envolvimento educativo na efetivação do "Projeto Agrofloresta na Escola" e suas contribuições para a promoção da Educação Ambiental (EA), foi realizada esta pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, tendo como procedimento de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas aplicadas aos envolvidos.

Considerando que a escola tem papel relevante na disseminação da EA, como os educadores podem contribuir para a promoção de práticas educativas que estimulem a consciência socioambiental? E, qual o papel da comunidade escolar no desenvolvimento de projetos que promovem a EA? Partindo destes questionamentos, levantamos a hipótese de que o envolvimento aluno-professor- família/comunidade com as práticas educativas voltadas a conscientização ambiental contribui para a resignificação da educação.

Diante disso, temos a escola como espaço do conhecimento e conscientização por meio da educação, bem como as comunidades que a ela se integram e formam a nossa sociedade, necessitada cada vez mais de desenvolver uma visão ampliada dos problemas ambientais que estão trazendo riscos à vida no Planeta.

Nessa busca por uma educação com significado sempre relevante,

que nos auxilie cada vez mais na procura de alternativas para melhorar a qualidade da vida na Terra, não podemos nos esquecer de que, mesmo quando estamos contribuindo para a resolução dos nossos problemas localizados em nossa comunidade, precisamos agir pensando globalmente, pensando no presente e no futuro desse planeta, que é a nossa casa.

Diante disso, organizamos nossa discussão da seguinte forma: primeiramente vamos destacar o papel da EA na formação do indivíduo salientando que este aprendizado é necessário e urgente; depois, discutiremos a necessidade do envolvimento coletivo nas práticas educativas para que haja uma aprendizagem compartilhada, de melhor qualidade; e, por fim, destacaremos as ações coletivas desenvolvidas no “Projeto Agrofloresta na Escola” e suas contribuições para o dinamismo na construção de uma conscientização ambiental.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1. Educação Ambiental um aprendizado necessário e urgente

Na tentativa de traçar um caminho que possa contribuir para minimizar os impactos presentes na atual crise civilizatória, destacamos aqui a importância da EA que de acordo com Medina (2001):

A Educação Ambiental como processo [...] consiste em propiciar às pessoas uma compreensão crítica e global do ambiente, para elucidar valores e desenvolver atitudes que lhes permitam adotar uma posição consciente e participativa a respeito das questões relacionadas com a conservação e a adequada utilização dos recursos naturais deve ter como objetivos a melhoria da qualidade de vida e a eliminação da pobreza extrema e do consumismo desenfreado (MEDINA, 2001, p.17).

Assim, a EA é considerada um instrumento de transformação social, pois elucida valores, busca alteridade, equidade, estimula a participação, proporcionando aos sujeitos ferramentas necessárias para o exercício da cidadania e a consciência ambiental, em que o indivíduo se descobre como sujeito do processo histórico e agente transformador da atual realidade, buscando um mundo com qualidade de vida e com justiça socioambiental. Além do mais, Medina (2001) afirma que a EA trata-se de um processo que promove uma compreensão crítica e global, dentro de uma visão sistêmica e não fragmentada – por isso interdisciplinar. A escola, nesse sentido, tem um papel muito importante ao assumir o compromisso com a formação integral de seus alunos, proporcionando uma educação pautada nos pressupostos da sustentabilidade, preparando os alunos para viver em uma sociedade mais justa e igualitária.

Segundo os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) Meio Ambiente e Saúde (1997), a EA é vista como um tema transversal e interdisciplinar



que deve ser desenvolvido na perspectiva crítica apontando/englobando a uma complexidade do real. Desta forma, a EA é apresentada como mais um dos temas contemporâneos que devem ser incorporados aos currículos e às propostas pedagógicas das escolas, preferencialmente de forma transversal e integradora.

A BNCC (2017) define, entre outros parâmetros, um conjunto de dez competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, operando como um verdadeiro fio condutor ao longo de toda a Educação Básica. Uma competência, segundo a perspectiva adotada pela BNCC (2017), nada mais é do que a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Segundo a BNCC (2017) é preciso agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomada de decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Além da BNCC, a política de EA contém algumas diretrizes e normas que foram sendo construídas ao longo do tempo, impulsionadas especialmente pela Rio 92 - Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento.

Por entendermos a emergência da EA no contexto das escolas da Educação Básica, respaldamos nosso entendimento na Lei nº 9.795/99 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental-PNEA e indica que a EA é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente em todos os níveis da Educação básica, assim como na educação superior, educação especial, profissional e na educação de jovens e adultos. Na educação escolar deve ser desenvolvida no âmbito dos currículos e das instituições de ensino público e privado como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal (BRASIL, 1999).

O considerável avanço nas políticas públicas em se tratando do reconhecimento e da obrigatoriedade da Educação Ambiental na Educação básica e no ensino superior, no ano de 2012, mediante a publicação da Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, em conformidade com a 2ª LDB (BRASIL, 1996) e com a PNEA (BRASIL, 1999), foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Neste documento encontramos a seguinte definição de EA, em seu Art.2:

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012, p.2)

Vale destacar também que as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio - DNCNEM (2013), asseguram a “sustentabilidade ambiental como meta universal” aparecendo como um dos pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social. O documento destaca que na última etapa da Educação Básica:

[...] há, portanto, condições para se criar uma educação cidadã, responsável, crítica e participativa, que possibilita a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente no qual as pessoas se inserem, em um processo educacional que supera a dissociação sociedade / natureza (DNCNEM, p. 11, 2013).

Segundo Guimarães (2004), a EA deve ser um processo contínuo e permanente, iniciando em nível pré-escolar e estendendo-se por todas as etapas da educação formal ou informal. Ela deve estar inserida em todos os conteúdos com matéria interdisciplinar, destacando a relação homem e natureza, a ação antrópica e suas alterações na construção do espaço geográfico, ou seja, é importante que se construa uma visão crítica de que a paisagem que nos cerca é fruto das ações da sociedade sobre o ambiente, ações estas que podem ser predatórias ou sustentáveis e, que os problemas locais, muitas vezes são reflexos de problemas globais.

Nesse sentido, deve-se pensar em práticas de ensino que estimulem e despertem nos educandos a consciência ambiental, tornando os espaços de aprendizagem significativos, onde os alunos possam construir a noção da conexão dos fenômenos socioambientais e, assim, assumir seu compromisso enquanto indivíduo buscando uma sociedade mais consciente, que pense no coletivo e nos resultados de suas ações para com o todo.

## 2.2. A necessidade do envolvimento coletivo nas práticas educativas

No decurso da história, a escola foi se impondo como o meio privilegiado para educar as crianças, olhadas cada vez mais como futuro, e não como presente. Monopólio é a palavra certa para descrever a forma como a igreja (séculos XVI a XVIII) e depois o Estado (séculos XVIII a XX) ocuparam o campo educativo, tornando ilegítima a intervenção dos outros atores sociais. Pouco a pouco as famílias e as comunidades viram-se afastadas da coisa educativa, todas as razões serviram para justificar este afastamento: a ignorância dos pais, os maus costumes das famílias, a influência nefasta do meio social, etc. os discursos foram assumidos, em primeira linha, pelos professores, que demarcaram a sua condição de especialistas contra os agentes educativos “naturais” (NÓVOA, 1998).

Segundo Souza e Sarmiento (2010), durante anos, a escola constituiu-se como um espaço fechado e à margem da comunidade, uma vez que lhe competia apenas a função de instrução, o que lhe permitia comportar-se como

uma sociedade dentro da sociedade geral. Em consequência deste comportamento isolado da escola, a sua relação com a comunidade desenvolveu-se essencialmente num registo negativo: as famílias só eram chamadas à escola quando havia problemas com os filhos e “só eram convidadas para atividades em que tinham um papel meramente de espectador” (Marujo et al. 2005, p. 149). A escola não via com bons olhos a vinda à escola por parte dos pais mais interessados, entendendo essa atitude de intervenção como uma ameaça ao exercício das suas funções. Por outro lado, a família tinha tendência para perceber a escola de forma crítica e desinvestida, pedindo apenas contas relativamente ao insucesso, que prontamente justificava com erros de métodos ou de conteúdos (SOUZA e SARMENTO, 2010, p. 147).

Diante disso, alerta Nóvoa que,

[...] é impossível imaginar qualquer projeto de inovação e de mudança que não passe pelo investimento positivo dos poderes das famílias e das comunidades, por uma democratização do sucesso (e não apenas do acesso à escola), por uma participação efetiva de todos os atores sociais na vida das escolas (NÓVOA, 1998, p. 19).

A escola tem um papel muito importante ao assumir o compromisso com a formação integral de seus alunos, proporcionando uma educação pautada nos pressupostos da sustentabilidade, preparando os alunos para viver em uma sociedade mais justa e igualitária que tenham ideais fundamentados no bem-estar social. Esse compromisso se traduz na ação dos envolvidos no processo pedagógico, focalizada e identificada com objetivos, valores, princípios e estratégias de desenvolvimento.

E, é nesse sentido que Nóvoa (1998, p. 22) destaca que “para que as relações entre a escola e a sociedade se estabeleçam em novos moldes é preciso, simultaneamente, investir positivamente os poderes dos professores”. Pois para esse autor durante muito tempo, os poderes das comunidades e dos professores estiveram em conflito. Os novos moldes dessa relação implicam em afirmar que estes dois poderes não se excluem, mas articulam-se em torno de um projeto de democratização da escola.

Assim, o trabalho escolar é uma ação de caráter coletivo, realizado a partir da participação conjunta e integrada dos membros de todos os segmentos da comunidade escolar. Isso significa que o entendimento pleno dessas questões e o empenho pela sua realização se traduz na melhor e maior aprendizagem pelos alunos.

Buscando a unidade de propósitos no que concerne a EA, a interação na comunidade escolar, foi pensada como um caminho possível e prático para a efetivação de um trabalho coletivo tendo em vista uma aprendizagem significativa. Portanto, destacamos aqui a importância da comunidade na vida escolar, equipe pedagógica, professores, pais e comunidade devem estar juntos, no desenvolvimento das atividades e almejando os mesmos

objetivos que visem a qualidade do ensino. A coletividade faz parte de uma educação mais justa, mais crítica e com ações sociais.

### 2.3. Estimulando a conscientização ambiental por meio do Projeto Agroflorestal na Escola

Na corrida capitalista pela acumulação e dominação, amplia-se a concentração e integração entre a agricultura, a produção de insumos, grandes complexos agroindustriais, redes de supermercados e o capital financeiro exercidos por grandes corporações multinacionais, formando “impérios agroalimentares” que passam a controlar a produção e o consumo. O alimento cada vez mais se torna mera mercadoria envolta da perspectiva de lucro. Assim, amplia-se as perversidades e distanciasse o alimento do seu verdadeiro objetivo, levando a sérios e comprometedores problemas à saúde das pessoas e do ambiente (ARL, 2017, p. 13)

É preciso, portanto, buscar práticas sustentáveis a respeito da produção alimentar e é nesse panorama que se destaca o sistema de plantio agroflorestal que segundo Arl (2017, p. 55):

[...] é um modelo de agricultura que visa imitar o comportamento das plantas na natureza, onde essas convivem em harmonia, contribuindo para a sobrevivência umas das outras. No ambiente natural, as plantas retiram do solo os nutrientes ofertados espontaneamente. Devolvem ao solo matéria orgânica, nutrindo-o e contribuem para a manutenção de um microclima favorável, controlando a temperatura, e retendo a umidade. A agrofloresta propicia ao agricultor uma produção diversificada, a melhora progressiva do solo, a preservação do meio ambiente pelo uso de espécies nativas, manejo e o uso consciente dos recursos naturais.

Também, um Sistema Agroflorestal, comumente chamado pela abreviação ‘SAF’, é uma forma de uso da terra na qual se resgata a forma ancestral de cultivo, combinando espécies arbóreas lenhosas como frutíferas ou madeireiras com cultivos agrícolas e/ou animais. Essa combinação pode ser feita de forma simultânea ou em sequência temporal, trazendo benefícios econômicos e ecológicos (CJ, 2018).

Esse conceito de Sistemas Agroflorestais ou Agrofloresta não é novo, ele designa um conjunto de práticas e sistemas de uso da terra (agricultura e pecuária) já tradicionais em regiões tropicais e subtropicais (PENEIREIRO et al, s/d). Em síntese, um SAF é o consórcio entre árvores e culturas agrícolas (STEENBOCK, et al, 2013).

Ainda, Agrofloresta é uma a prática agrícola alternativa, pois são formas de uso do solo em que são consorciadas espécies arbóreas e/ou arbustivas com espécies agrícolas e/ou animais, simultaneamente ou sequencialmente, em uma mesma área, utilizando práticas de manejo de acordo com a

cultura da população local (ALTIERI, 2012).

Na visão de Pinho (2018) a agrofloresta é uma forma de estabelecer uma convivência harmônica entre a agricultura e os ecossistemas naturais de cada região, pois incorpora os princípios que regem esses ecossistemas na construção de um sistema de produção sustentável. Portanto, para compreender como funciona a agrofloresta, há que se entender como funciona o ecossistema natural do lugar onde se pretende intervir e trazer para os sistemas de produção os ensinamentos adquiridos pela observação desses ecossistemas. Então, para entender esse sistema tão complexo faz-se necessário deflagrar um processo educativo, de construção conjunta do conhecimento (PINHO, 2008, p.1).

Ernest Gotsch nos anos 90 criou o conceito de Sintropia, mas somente em 2013 que o termo "Agricultura Sintrópica" foi considerado como título definitivo (GOTSCH et al., 1995). Esse conceito foi criado com a intenção de recuperar as áreas destruídas por plantações. Segundo Gotsch a agricultura sintrópica é funcional e concilia o trabalho da natureza com o do ser humano, não sendo necessário desmatar, mas sim cuidar, colocando a produção agrícola e a florestal para trabalharem juntas fazendo a recuperação do solo ao invés de somente explorar até que seus recursos se esgotem (GÖTSCH et al., 1995).

Nessa perspectiva, atualmente projetos educativos inspirados em agroflorestas sintrópicas propõem outra forma de se relacionar com o planeta buscando a alfabetização ecológica, ou seja, processo no qual segundo Bernstein e Roitman (2015, s/p), "o aluno adquire a capacidade de ler, descrever e interpretar o ambiente que o cerca", passando a "reconhecer e decodificar aspectos ecológicos locais e, assim, encontrar soluções para problemas no seu dia a dia", podendo também, ampliar essa leitura iniciada localmente para um entendimento a nível global.

Fazer a articulação entre conteúdos escolares a aplicabilidade deles no cotidiano é um desafio. Bernstein e Roitman (2015, s/p), afirmam que ambientes naturais oferecem contextos que ajudam a criar significados, a desenvolver comportamentos e valores que levarão ao respeito pela fauna e pela flora e à compreensão dos limites de desmatamento, problemas com descartes de resíduos, etc.

Educar, portanto, não é apenas cumprir o currículo, limitando-se a aplicar os conceitos. Conseguir ligar o conteúdo programático ao problema vivenciado no dia a dia do aluno e engajá-lo na procura da solução do problema é um exercício de cidadania que leva à melhoria na qualidade de vida de todos, pois o aluno poderá levar para seu meio social o aprendizado adquirido.

Motivados pelas abordagens do documentário do agricultor pesquisador Ernst Gotsch, no qual relata seus avanços nas pesquisas agroecológicas, a prática do uso do policultivo com o uso de plantas não convencionais e com interesse para a agricultura, onde Gotsch demonstra a estratificação em

seus diversos níveis, bem como o consórcio entre plantas, e o uso de árvores nativas e exóticas na produção de matéria orgânica a partir de podas, a professora Rose Héliida Freire, Mestre em Geografia, idealizou o projeto “Agrofloresta na Escola”, localizado no Colégio Estadual Dr. Caetano Munhoz da Rocha Neto, no município de Nova Aliança do Ivaí, noroeste do Paraná, transformando canteiros em salas de aula.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, tendo como procedimento de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas aplicadas aos envolvidos no “Projeto Agrofloresta na escola”.

A pesquisa fundamentou-se numa revisão bibliográfica em livros e artigos, sites na internet e documentários relacionados com os temas que se aqui se cruzam. E foi desenvolvida em três fases principais: 1- fase exploratória, de definir as questões a serem levantadas e aproximação com o campo e sujeitos envolvidos; 2- coleta de dados e 3- análise dos dados.

Para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Dessa forma, Manzini (2003) salienta que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante.

### 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O “Projeto Agrofloresta na Escola” foi implementado no Colégio Estadual Dr. Caetano Munhoz da Rocha, Ensino Fundamental e Médio, localizado no Município de São Carlos do Ivaí, noroeste do Paraná. Ele foi idealizado pela professora de Geografia Me. Rose Héliida Freire e teve suas atividades iniciadas no ano de 2019. Nele foram envolvidos 122 alunos, dos 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental II e ensino médio, contando também com o apoio da comunidade em geral como pais, mães ou responsáveis, Prefeitura municipal, Secretaria da Agricultura e do Meio Ambiente, a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Paraná (EMATER) e um pequeno produtor rural residente no município de Terra Rica-PR, onde desenvolve práticas sintrópicas em sua propriedade.

O projeto foi desenvolvido até março de 2020, tendo suas atividades suspensas devido as circunstâncias atuais da Pandemia da Covid-19. A última colheita feita neste período foi doada às famílias carentes. A intenção inicial era fazer uma feira local com a venda dos produtos colhidos recolhendo dinheiro para reiniciar a plantação de hortaliças no canteiro, porém, em função da pandemia a colheita foi doada para complementar algumas cestas básicas.

Foram realizadas entrevistas com os envolvidos no projeto para análise dos benefícios dessa prática educativa e suas contribuições para a promoção da EA.

Numa aula sobre agricultura convencional e orgânica a professora Rose Héliida Freire, demonstrou na prática como a escola pode ir além dos conteúdos curriculares e que o envolvimento educativo de toda a comunidade foi fundamental para que essa ideia se tornasse realidade.

A professora foi a mediadora, trouxe a ideia que instigou os alunos e a partir disso eles buscaram fundamentá-la por meio de pesquisas a respeito dos conceitos de agrofloresta e agricultura sintrópica, em seguida iniciaram o planejamento das ações para produzir uma pequena agrofloresta em um espaço cedido pela escola.

Os alunos participaram de todas as fases do projeto, desde seu planejamento até sua execução, envolvendo-os em ações coletivas despertando sua autonomia e responsabilidade.

Algo que chamou muito a atenção foi o apoio da comunidade e órgãos como a prefeitura e secretaria da agricultura e do meio ambiente, auxiliando com ações que foram fundamentais para realizar as etapas de plantio, como podas de árvores que levavam a escola, disponibilização de trator para fazer uma curva de nível onde havia uma erosão laminar próximo ao canteiro, pois a quadra da escola canalizava a água da chuva. A EMATER fez análise de solos, pais de alunos foram atrás de mudas, bananeiras, cidadãos da cidade em geral se envolveram na cidade doando insumos, esterco, pó de cinza. E um assentado de Terra Rica arrumou a cobertura de solo, conforme se vê nas figuras 1 e 2.

**Figura 1. Espaço cedido para realização do Projeto Agrofloresta na escola.**



Autora: Rose Héliida Freire (2019).

**Figura 2. Agrofloresta em evolução.**



Autora: Rose Héliida Freire (2019).

Durante o ano, os produtos produzidos foram usados na merenda da escola ou levados para casa dos alunos consumirem para que a comunidade tivesse acesso aos produtos produzidos, conforme se vê na figura 3.



**Figura 3. Alimentos produzidos no projeto sendo consumidos na merenda escolar.**



Autora: Rose Héliida Freire (2019).

Atualmente encontra-se parado o projeto, as próximas fases do projeto seriam de manejo do solo, impulsionar a produtividades e diversificação das espécies. A professora Rose Héliida Freire afirmou que assim que as aulas presenciais retornarem eles pretendem voltar com as ações do projeto para retomá-lo.

No intuito de destacar a importância do envolvimento educativo para a implementação do projeto “Agrofloresta na Escola”, coletamos alguns relatos de alunos, pais e professores.

A aluna A, do 8º ano Ensino Fundamental II ao participar do projeto relatou que:

“Começar esse projeto em minha escola foi uma experiência completamente nova para mim. Com o apoio da nossa professora e de meus colegas, conseguimos realizar nossa Agrofloresta com sucesso. Para mim, a melhor parte foi a colheita. Tive um sentimento muito gratificante colhendo o que havíamos plantado com muito amor e carinho. Com os resultados da colheita, servimos verduras e legumes na merenda da escola e conseguimos doar àqueles que precisaram durante a pandemia. Espero que com o nosso projeto, possamos inspirar outras turmas a terem as mesmas experiências gratificantes”.

A professora 1 de Língua Portuguesa, afirmou que:

“Acompanhei de perto a implementação do projeto de Agrofloresta no Colégio Estadual Dr. Caetano Munhoz da Rocha em Nova Aliança do Ivaí, pois na época, além de ser professora na escola, eu morava na casa ao lado do terreno que a professora Rose Héliida e seus alunos escolheram para usar. Confesso que a princípio não entendia nada, era tanta palha seca, folhas secas de bananeira que

eu, com meu parco conhecimento em agricultura, não compreendia para que teria serventia. Estranhamento maior foi quando um aluno me explicou que num mesmo canteiro tinha uma árvore de guaritã, mamoeiro, bananeira, alface e rabanete. Provavelmente, isso ocorreu porque meu conhecimento era limitado por canteiros que permitiam apenas uma ou duas culturas e o fato de que ficava tudo coberto por uma grossa camada de palha. A professora Héliida então explicou-me que todas as plantas tinham uma função naquele processo e nenhuma havia sido plantada aleatoriamente. Durante as aulas e nos fins de semana, os alunos se revezavam para cuidar da agrofloresta e realizavam as atividades com empenho e alegria. As verduras que foram sendo colhidas, eram usadas na merenda escolar e os participantes do projeto produziam cartazes falando sobre os valores nutricionais dos mesmos. Penso que esse projeto foi importante porque mostrou para nós, moradores de Nova Aliança do Ivaí e para os alunos, que há diversas formas de produção que podem respeitar a natureza. Também serviu de incentivo para os alunos da área rural valorizarem o espaço em que viviam”.

A mãe de um aluno do 8º ano também relatou sua experiência afirmando que:

“Achei a iniciativa da professora maravilhosa, a ideia de fazer um projeto que envolvesse diretamente os alunos na prática para “criar” uma florestinha (pomar) me deixou muito animada. Os meus filhos ficaram muito empolgados com a ideia de plantar as árvores e cuidar dela durante o processo de desenvolvimento da planta. Eles passaram a entender melhor a importância que as árvores têm para nossa vida, para o ar que respiramos, para os animais, etc. Que sem um meio ambiente preservado não há vida. Entenderam ainda que só depende da gente, de cada um de nós fazer sua parte na preservação do meio ambiente. Eu gostei muito de poder contribuir aguçando as plantas. Acredito que mais projetos como esse poderia ser desenvolvido incentivando assim as nossas crianças a cuidar da natureza e quem sabe formar adultos conscientes.”

O aluno B do 3º ano do Ensino Médio destacou:

“Sobre a minha participação na criação da horta nossa pra mim foi uma experiência muito grande, e com grandes aprendizados, não só para aquele momento mas para a vida, aprendi coisas ali que já apliquei na horta aqui em casa, mas eu quero destacar uma palavra muito importante e que eu consegui sentir ali, a união que nós tivemos ali foi algo incrível, porque quem olhava para aquele lugar antes não tinha tanta esperança de ver algo melhor, e todos nós unidos sem desistir cada um fazendo uma parte, um ajudando o outro é realmente sem palavras para descrever, e olhar para aquilo quando já está pronto para o colheita foi emocionante, saber que eu fiz parte daquilo”.

Também, A aluna C do 1º ano disse:

"Participei deste projeto desde quando ele era só um sonho, e hoje me sinto muito grata por tudo, pois não foi fácil conquistar tudo isso, a primeira parte do projeto foi marcar o terreno, a segunda parte foi que tínhamos que preparar o solo pois estava muito degradado, então começamos a arrumar os nutrientes para preparar o solo, quando começamos a plantar foi incrível, fomos atrás de bananeiras para que pudéssemos usar o "caule" para manter a umidade do solo pois plantamos em uma época de seca e Sol muito quente, nossos trabalhos começavam as 9 da manhã e teve dias que chegávamos a nos dedicar a este projeto até as 21 horas da noite em plenas férias de julho nós estávamos lá firme e forte. Eu plantei algumas alfaces, brócolis, cebolinha etc. Depois que terminamos de plantar nós alunos ficamos com a responsabilidade de irrigar a horta todos os dias. A Professora criou um cronograma que nos ajudou a organizar, todos os dias nós íamos irrigar a horta até mesmo nos fins de semana. Nunca imaginávamos que o nosso projeto ia colocar alimento na mesa de tantas famílias nesse momento em que todos estão passando por dificuldades por conta da pandemia. Sonho realizado com muito amor e dedicação da professora Héliida e dos alunos 8º ano, um sonho que juntos tornamos realidade. A única palavra que expressa meu sentimento nesse momento é gratidão".

E por último, não menos importante, a professora Rose Héliida Freire idealizadora do projeto, apresentou o seguinte relato:

"Certa vez li um artigo de Antônio Nóvoa (1998) sobre a relação estabelecida entre a sociedade e a escola. No texto ele citava uma história de 1920, sobre "O diabo e a escola" onde, resumidamente, a instituição era tida como algo maléfico, uma vez que, o modelo escolar estava pautado numa organização rígida tanto de currículo como de aluno, onde professores faziam suas exposições de modo unilateral, as disciplinas, inclusive a Geografia, assumiam um caráter decorativo e a prática docente era essencialmente centrada na sala de aula. Tal organização "amputava" a imaginação, a descoberta, a investigação de próprio cunho daqueles que eram "(...) o porvir da raça." (p.20). Durante a leitura percebi que o texto escrito há um século também retratava, em grande parte, a escola da atualidade. Essa leitura me colocou num estado de reflexão e trouxe uma série de questionamentos, entre eles como poderia, enquanto docente vivenciando a projetada crise na educação (como já nos alertou Darcy Ribeiro), romper com essa reprodução pedagógica secular, me distanciando das "(...) gaiolas à moda antiga" e, ao menos dentro da "minha" disciplina, edificar "(...) escolas novas" (p.21)? Foi neste interim que optei por algumas mudanças em minha forma de lecionar. Procurei direcionar a minha prática docente para além dos espaços escolares tradicionais (salas de aula, laboratórios, bibliotecas, etc.). Assim, surgiu a ideia do projeto "Agrofloresta na Escola", implantado em uma área até então despercebida por alunos e professores, mas de grande potencial pedagógico. A ideia e implantação de um cantei-

ro agroflorestal extrapolou os muros da escola ao buscar parcerias com órgãos, secretarias e comunidade escolar. Vários resultados positivos foram alcançados. Além das parcerias estabelecidas, os alunos se tornaram protagonistas do projeto, do plantio à colheita das espécies e seu posterior consumo na merenda escolar. Juntamente com essa responsabilidade, veio um amadurecimento, melhoria no comportamento dos alunos e rendimento na disciplina. Esses são alguns dos resultados perceptíveis, mas penso que muitos outros não quantificáveis ocorreram e continuam a acontecer. O tema Agrofloresta me despertou interesse, por alguns motivos. Ele traz em seu bojo, de forma bem evidente, as dimensões geográficas da realidade que as diretrizes curriculares da educação básica de Geografia propõem para o ensino (dimensões econômica, política, cultural, demográfica e socioambiental do espaço geográfico); é promissor no sentido de superar a concepção unitária de história, modo de vida, progresso e ideal eurocêntrico. Um dos objetivos do projeto Agrofloresta na escola” é o de promover o conhecimento e a valorização dos diferentes saberes dos povos indígenas, buscando romper com uma visão preconceituosa e com o distanciamento cultural e social dos nossos ancestrais. Além disso, o projeto trouxe à tona a agrofloresta como uma alternativa que objetiva a produção alimentar saudável, economicamente viável, socialmente justa e ambientalmente correta. Estes princípios que norteiam os Sistemas Agroflorestais Agroecológicos, são mais que necessários para a superação dos vários desafios que se apresentam, como o de alimentar uma população mundial em constante crescimento, repensando as práticas que levam ao esgotamento dos recursos naturais e que agravam as desigualdades e injustiças sociais. Fazendo a leitura de relatos dos alunos, professores e pais sobre o projeto, percebo que demos o primeiro de muitos passos. Ainda há muito o que fazer, sigo compartilhando, sigo sonhando e me reconstruindo, afinal, o caminho se faz caminhando, disse sabiamente Paulo Freire.”

A partir destes relatos foi possível analisar que o “Projeto Agrofloresta na Escola” trouxe muitos benefícios ao Colégio Dr. Caetano Munhoz da Rocha Neto. Promoveu a EA de forma prática e crítica, além de utilitária. Os alunos aprenderam iniciando a construção de uma Agrofloresta, uma inovação revolucionária para os tempos em que a natureza está necessitando de proteção, de soluções urgentes, e que as práticas de produção de alimento devem ser repensadas; com isso apontando novos caminhos localmente e trazendo a reflexão de que as mudanças podem ser possíveis em escala maior, pensando globalmente. Lembrando também que os alimentos que foram produzidos trouxeram benefícios para a escola e para a comunidade, demonstrando que as ações educativas não devem se limitar apenas às teorias conteudistas e aos muros da escola e que é possível, quando se tem apoio, promover atividades que se traduzem em ações concretas reafirmando a importância de ensinar e aprender com mais significado.

## 5. CONSIDERAÇÕES

A escola como espaço de vivências e, acima de tudo, aprendizado tem como meta ressignificar o processo educativo partindo do conteúdo para a prática, inovando o jeito de ensinar e aprender.

Destacamos a importância da promoção da EA no ambiente escolar, pois a partir dela é assegurado o sentido de poder conhecer e agir na história modificando e sendo modificado na busca de vivermos em uma sociedade mais equilibrada e justa.

Habitados ao pensamento cartesiano que nos faz enxergar as coisas desconectadas, tendemos a separar e a dividir; a nossa visão do mundo e compreensão da realidade é simplista, conduzindo-nos a perder a dimensão do todo e desconsiderar o contexto em que se insere o problema ambiental. Entretanto, os desafios do nosso tempo exigem um outro olhar, novas percepções, melhor compreensão da realidade e da dinâmica social, articulando a discussão da relação entre o ser humano e a natureza inserida no contexto das relações sociais.

Comprometer-se com uma EA que produza transformação social significa não somente um envolvimento na reelaboração de seu significado, mas também tomar posição, ante a questão ambiental, reconhecendo-a como uma questão de justiça distributiva, e garantir que tal postura seja traduzida coerentemente nas estratégias de ação das práticas pedagógicas da EA.

Práticas educativas como o “Projeto Agrofloresta na Escola” exemplificam que é possível desenvolver o aprendizado de forma significativa, mas para isso se faz necessário a cooperação de outros sujeitos, além dos professores e alunos, que são encontrados na comunidade escolar ou além desta. O projeto Agrofloresta vem demonstrar que para sua efetivação foi necessária uma organização coletiva onde os envolvidos se posicionaram favoráveis ao projeto e deram sua participação com a consciência de que estavam realizando um trabalho necessário, pois para isso foram preparados e incentivados por meio de informações e orientações prévias.

Em suma, constatou-se por meio dos relatos orais e registros que esse projeto foi uma experiência muito positiva para a escola na qual os alunos, professores e demais envolvidos conheceram na prática o que é agricultura sintrópica e quais os seus benefícios; como implementar um sistema agroflorestal, bem como aprender sobre as relações que as espécies têm umas com as outras. Experiências como essas são inovadoras no ambiente escolar, promovem a autonomia, responsabilidade, pensamento crítico, conscientização ambiental e a reflexão de como as ações coletivas são importantes na sociedade em busca de um mundo mais sustentável.

## 6. REFERÊNCIAS

ALTIERI, M. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. 400p.

ARL, V. Para uma agroecologia popular e transformadora. *In*: **Agroecologia**: do saber popular ao conhecimento científico para o cuidado com a terra e com a vida /Organizado por Marlene Lucia Siebert Sapelli. Guarapuava: Apprehendere, 2017. (Caderno de Educação do Campo, 2). 106 p. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2017/03/caderno-2-min.pdf#page=54> Acesso em 15 de nov. de 2020.

BERNSTEIN, A; ROITMAN, R. Alfabetização ecológica. **Revista Educação Pública**. SSN: 1984-6290. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/16/alfabetizacao-ecologica> Acesso em: 29 de nov. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília: Ministério da Educação /Conselho Nacional de Educação, 2012.

BRASIL. MEC – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira** nº 9394 de dezembro de 1996.

BRASIL. MEC – **Conselho Escolar como espaço de formação humana**: círculo de cultura de qualidade da educação; Secretaria de Educação Básica, caderno 06; 2006.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio – Ciências Humanas**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859). Acesso em: 05/12/2020.

FRAGMAQ. Você sabe o que é Sintropia? **Conheça o modelo agrícola que reutiliza plantas degradadas**. Blog, 2016. Disponível em: <<https://www.fragmaq.com.br/blog/voce-sabe-o-que-e-sintropia-conheca-o-modelo-agricola-que-reutiliza-plantas-degradadas/>> Acesso em: 05 dez. 2020

GOTSCH, E. **O Renascer da Agricultura**. Centro Sabiá, Recife, 1995.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papyrus, 2004.

JC, C. **Conceitos de agrofloresta**. Ipoema instituto de permacultura: Brasília, 2018. Disponível em: <<https://ipoema.org.br/conceitos-de-agrofloresta/>> Acesso em: 05 dez. 2020.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E. J.; SIMÃO, L.M. Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes deficientes mentais: um estudo por meio de interações verbais. *In*: MANZINI, E. J. (Org.) **Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência**. Marília: Unesp, 2001.

MARUJO, H. A., Neto, L. M., PERLOIRO, M. F. **A família e o sucesso escolar**. 4ª ed. Lisboa: Edições Científica Editorial Presença, 2005.

MEDINA, N. M. **A formação dos professores em Educação Ambiental**. *In*: Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental. Secretaria da Educação Fundamental Brasília: MEC. SEF, 2001.

NÓVOA, A. **Relação escola-sociedade**: “novas respostas para um velho problema”. *In*: SERBINO, Raquel Volpato (Org.). Formação de professores – seminários e debates. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998. p. 19-39.

PENEIREIRO, F. M. **Fundamentos da agrofloresta sucessional**. Artigo apresentado no II Simpósio sobre Agrofloresta Sucessionais, em Sergipe. 2003. Disponível em: <<http://www.agrofloresta.net/2010/07/fundamentos-da-agrofloresta-sucessional/>>. Acesso em mar. 2012.

SOUSA, M. M.; SARMENTO, T. **Escola - família - comunidade**: uma relação para o sucesso educativo. Revista Gestão e Desenvolvimento (2010), p. 141-156. Disponível em: [https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9117/1/gestaodesenvolvimento17\\_18\\_141.pdf](https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9117/1/gestaodesenvolvimento17_18_141.pdf) Acesso em: 20 de nov. de 2020.

STEENBOCK, W. **Domesticação de bractingais**: perspectivas de inclusão social e conservação ambiental. 2009. 262f. Tese (Doutorado em Recursos Genéticos Vegetais) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

## CAPÍTULO 13

# CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA WALDORF PARA A HUMANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

*Verônica Maiara Silva dos Santos  
Luciana Moraes Silva*

### 1 INTRODUÇÃO

Diante da sociedade contemporânea, capitalista e complexa, a evolução tecnológica impõe às pessoas necessidades, ainda que por vezes dispensáveis, que as orientam a buscar um conhecimento fragmentado, desconectado do indivíduo enquanto “ser” e voltado para a busca de soluções imediatas dos problemas que se apresentam em seu meio social, cujas causas não são outras que a visão ainda deficiente na humanidade. Em aspecto geral, existe a necessidade de um resgate dos valores que transformam as pessoas, que os tornam mais inteiros, humanizados, sendo este um caminho que possibilitaria a mudança de rumo tão necessária e almejada por todos.

Nesse sentido, para que mudanças necessárias sejam efetivadas, a educação surge como uma vantagem indispensável à humanidade na construção desses ideais. Porém, percebemos a necessidade de se repensar o sistema educacional vigente, passando por uma mudança de métodos, conteúdos e filosofia, buscando repensar o seu papel na sociedade na qual se encontra inserida, e, assim, investir na construção de um ensino que visa o desenvolvimento integral do indivíduo.

Desta forma, sugerimos uma reflexão sobre as possíveis contribuições da Pedagogia Waldorf, que tem seu alicerce na Antroposofia, sendo esta o “conhecimento do ser humano”, e se baseia na filosofia da educação, com foco no desenvolvimento físico, espiritual e intelectual, objetivando de-



envolver indivíduos responsáveis, integrados e livres. Além disso, oferece uma relação harmônica entre o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, formando culturalmente por meio de diversas competências um ser que se interessa pelo mundo e pela humanidade.

Assim, essa pesquisa tem por objetivo analisar as contribuições da Pedagogia Waldorf para uma educação integral, mais humanizada e inovadora, voltada à construção de mentalidades conscientes de seu lugar no mundo, de suas habilidades e capacidades de adaptação às mudanças, para que entendam a condição necessária que se coloca para um futuro no qual a convivência entre os seres humanos será possível e saudável se houver investimento na formação humana em seus vários segmentos.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de cunho bibliográfico, qualitativo e descritivo, onde os resultados foram organizados, analisados e convertidos neste trabalho solicitado pela disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, da UniFatecie.

Desta forma, organizamos nossa discussão da seguinte forma: primeiramente, apresentamos como se caracteriza o método de ensino antroposófico, que consiste em desenvolver outras competências, além das curriculares, como: a antropologia evolutiva, a importância das Artes, o amor pela natureza, a inteligência manual, o estímulo da imaginação da criança cultivado por meio de imagens que também estimulam a sua capacidade de representação, o papel dos contos de fadas como patrimônio cultural e instrumento essencial para o crescimento das crianças, a pedagogia curativa, a emulação e experimentação, a espiritualidade, etc.

Em seguida, justificaremos porque a Pedagogia Waldorf, elaborada por Rudolf Steiner em 1919, mesmo depois de 100 anos continua sendo tão importante para a sociedade atual e futuras gerações.

Por fim, discutiremos sobre a importância do papel do professor como mediador de uma educação interdisciplinar, inclusiva, humanizada e integral, na tentativa de compreender que educar não é apenas “formar” sujeitos para a sociedade que nos é posta, mas para que possam transformá-la, pois é por meio da educação que ocorrem tomadas de consciência que desencadeiam processos de transformação social.

Espera-se que com essa discussão possamos contribuir para divulgar a Pedagogia Waldorf, ainda desconhecida por muitos, e auxiliar docentes em sua formação contínua na busca de uma educação que faça sentido considerando as necessidades da contemporaneidade, priorizando o desenvolvendo de múltiplas competências (cognitivas e sócioemocionais) e, assim, preparar o aluno ou a aluna para o exercício da cidadania planetária.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 A Pedagogia Waldorf e o método Antroposófico

A pedagogia Waldorf é apontada pela UNESCO como o método pedagógico inclusivo e adequado para manter o nível de aprendizado equacionado, principalmente nas áreas de grande diversidade cultural.

Segundo Saviani (2012), a proposta da pedagogia Waldorf decorreu da iniciativa de Rudolf Steiner (1861-1925), que em 2019 criou Stuttgart, na Alemanha, uma escola para os filhos dos operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, podendo ser sintetizada na expressão “educação para a liberdade”.

A pedagogia de Rudolf Steiner caracterizou-se por “(...) uma concepção espiritualista esotérica tendo atuado na sociedade teosófica da qual desmembrou a antroposofia quando, em 1913, fundou a sociedade Antroposófica” (SAVIANI, 2012, p. 146). Sendo assim, a visão pedagógica de Steiner tem caráter holístico e parte do entendimento “tripartite” do homem, como “(...) corpo (aspecto físico), alma (aspecto sensitivo-emotivo) e espírito (que inclui a aspecto intelectual).” (SAVIANI, 2012, p. 146).

Nesse sentido, a Pedagogia Waldorf tem a intenção de desenvolver o querer e o agir, a partir de atividades corpóreas; o sentir, por meio das atividades artísticas; e o pensar, por meio inicialmente da imaginação exercitada nos contos, lendas e mitos, no Ensino Fundamental, chegando ao conhecimento científico, no Ensino Médio.

Na organização do ensino, essas atividades se atribuem de acordo com os “setênios”, isto é, os períodos de sete anos em que se divide a vida de cada ser humano. Assim, as frases da infância e da adolescência e juventude compreendem os três primeiros setênios que é a etapa compreendida entre o nascimento e os 21 anos de idade. É nessa etapa que as crianças e jovens se submetem ao processo educativo. A partir dos 21 anos o indivíduo não é mais suscetível de ser educado. Embora se desenvolva, e, portanto, sua aprendizagem prossiga agora, porém, na forma de autoeducação. No primeiro setênio (de 0 a 6 anos), correspondente a fase da “educação infantil”, desenvolve-se o querer; no segundo setênio (7 a 13 anos), que abrange todo o período que em nossa estrutura educacional corresponde ao ensino fundamental, desenvolve-se o sentir; no terceiro setênio (de 14 a 21 anos), correspondente ao ensino médio e início dos estudos superiores, desenvolve-se o pensar (SAVIANI, 2012, p. 147)

Assim, de acordo com a pedagogia Waldorf, não se recomenda o início da alfabetização senão a partir dos sete anos; e o ensino sistemático das ciências deve ocorrer de forma mais apropriada a partir dos 14 anos, portanto, já no terceiro setênio.

Quanto ao método didático-pedagógico, segundo Saviani (2012,

p.147), "(...) a Escola Waldorf considera que, na primeira infância, a criança se guia pela imitação". Portanto, o professor de Educação Infantil deve se constituir num modelo de vida digno de ser imitado.

Ainda segundo Saviani (2012, p. 147), na segunda infância, a criança "move-se pela admiração diante das coisas e das pessoas". Assim, o educador do Ensino Fundamental deve despertar o sentimento da criança pelas coisas e pessoas que formam o mundo, guiando-a amorosamente ao indicar o que é bom e o que não é bom para ela.

Já na juventude, segundo Saviani (2012) o jovem espera do professor uma orientação quanto aos critérios de julgamento e quanto a clareza e consistência lógica das explicações que são apresentadas diante das questões levantadas. Desta forma, o professor, então, impõe-se ao jovem como digno de respeito pelos conhecimentos que domina e por sua capacidade de fornecer explicações intelectuais logicamente conviventes.

A Pedagogia Waldorf teve início no Brasil em 1956, quando foi instalado, em São Paulo, a primeira escola. Em 1998, foi fundada a "Federação das Escolas Waldorf no Brasil", ocupando um espaço contíguo na Rua da Fraternidade, em São Paulo.

Diante desse panorama, percebe-se que a escola Waldorf propõe uma didática diferente, direcionada a ensinar crianças por meio da Arte e do contato com a natureza. Nesse sentido, a atividade artística, para Romanelli (2018, p. 76), "(...) é uma instância criadora que estabelece novas coerências para a mente humana, relacionando os fenômenos para uma nova compreensão".

Dessa forma, a Pedagogia Waldorf desenvolve competências e uma aprendizagem para a vida toda, preparando, assim, o ser humano para o mundo e a sociedade, visando, segundo a Sociedade Antroposófica no Brasil – SAB (2016), um "educar para o futuro" que significa encarar, a partir da própria organização escolar, os principais desafios que a atualidade nos propõe.

Nesse sentido, Lanz (1997) também nos auxilia a entender a temática da Antroposofia. Ele expressa que, na tradução grega, a Antroposofia significa "conhecimento do ser humano". Somado a isso, Cardoso (1999) também afirma que

A Antroposofia ou a Ciência Espiritual Antroposófica é considerada pelos seguidores um campo de estudo científico que ultrapassa os limites da ciência comum. Sua denominação, que significa "saber do homem", indica o universo de suas preocupações: o homem, sua contribuição física mental e espiritual e a relação do homem como o cosmo (CARDOSO,1999 p.81).

Nesse contexto, a Pedagogia Waldorf introduzida no início do século XX pelo Austríaco Rudolf Steiner, se caracteriza como um método de conhecimento da natureza, do ser humano e do universo, que amplia o conheci-

mento obtido pelo método científico convencional, bem como a sua aplicação em praticamente todas as áreas da vida humana.

A Antroposofia enfoca o ser humano sob um ângulo mais amplo, embora seu raciocínio e seus métodos não deixem de ter o mesmo rigor científico. Analisando a ciência de Rudolf Steiner, percebemos um caráter espiritual em seus estudos (LANZ, 1997, p.14).

Deste modo, a ciência se torna um caminho de conhecimento para guiar o lado espiritual do ser humano ao espiritual do universo, tendo como objeto de estudo as questões da Ciência Moderna.

Segundo Cardoso (1999), o ensino nas escolas de Waldorf não serve só para impor religião e para o conhecimento do ser humano, ela se preocupa com a vida e com a aplicação de todas as áreas humanas. As ideias de Rudolf Steiner surpreendem os tradicionalistas filósofos da metodologia pedagógica, sob a superação entre o pensamento moderno e a concepção espiritual, pois trata-se de uma formação para o mundo: ela prepara e educa harmonicamente e espiritualmente, se preocupando com uma concepção de conhecimento moral, desenvolvendo a alma, o espiritual e o emocional, não pensando somente em desenvolver o intelecto, mas também o sentimento do aluno.

Os autores Carlgren e Klingborg afirmam que "Através de elementos artísticos procura-se desenvolver o conhecimento, que vai atuar no pensar do aluno de forma abrangente, estimulando seu amor aos outros seres humanos e o respeito pela natureza" (2014, p. 95).

Os brinquedos disponíveis para as crianças na escola são brinquedos artesanais, construídos com elementos naturais como madeiras, algodão, folhas, lã e bambu, objetivando o desenvolvimento e valor a natureza, através de brincadeiras livres e naturais, como correr, saltar, pular, pisar na areia, subir, descer, entre outros. A partir dessas brincadeiras desenvolve-se o interno e externo da criança com valor e simplicidade, que são bases de uma sociedade antroposófica, que por si valoriza a inserção real e harmônica da criança com a natureza e si mesmo, procurando desenvolver-se através da ludicidade e brincadeiras.

O impulso natural interior da criança para aprender a se tornar humana, para adaptar-se e se adequar ao ambiente, encontra evasão no brincar livre. Ela procura a atividade lúdica que melhor corresponde às suas necessidades evolutivas momentâneas, seguindo inconscientemente e instintivamente os estímulos provenientes de uma sabedoria corpórea (SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA DO BRASIL, 2016, on-line).

Segundo a Federação das Escolas Waldorf no Brasil, esse método de ensino foi integrado à configuração oficial do ciclo básico da educação em nosso país, organizando o processo ensino-aprendizagem segundo alguns princípios básicos de inspiração antroposófica, princípios esses que são a

liberdade individual como maior riqueza do homem, se referindo a formação pessoal, de maneira livre e tomada de decisões próprias, contribuindo para o desenvolvimento do mundo. Há também a intenção que contribuir para um ensino vivo e luminoso livre, baseando-se no pensamento de que a aprendizagem cognitiva não é suficiente para o desenvolvimento integral, mas que o emocional deve ser trabalhado também. E, por fim, há o terceiro princípio, que diz respeito ao ser humano atual ser fruto dos acontecimentos primórdios da humanidade, afirmando que os indivíduos são frutos de atitudes passadas, e que não se deve pular fases, deve-se deixar que a criança passe e vivencie cada fase, até se tornar adulto em seu tempo, adequadamente (CICHOCKI, 2017).

Deste modo, a Antroposofia entende que o que distingue o homem dos outros seres da natureza é a sua capacidade de decidir sobre si mesmo e de fazer escolhas conscientes, ou seja, tomando suas próprias decisões.

O propósito de uma Escola Waldorf é, portanto, formar indivíduos em condições de zelar por sua liberdade, prontos a responder por suas decisões, de modo a garantir não apenas o seu bem-estar pessoal, mas sua contribuição ao mundo pensando de forma coletiva.

## 2.2 A Pedagogia Waldorf de Rudolf Steiner: uma pedagogia atemporal e necessária

Nos últimos tempos, constatou-se em nossa sociedade, grandes transformações de âmbito socioeconômico, político, cultural, científico e tecnológico. Presenciamos grandes movimentos sociais no Brasil e no mundo, as influências da globalização capitalista da economia, das comunicações e da cultura. Consequenciais da atual era da informação que vivenciamos.

Nosso planeta passa por diversas crises no âmbito político e ambiental refletindo na forma de pensar da sociedade e consequentemente na educação.

A possibilidade de educar de uma maneira mais saudável na contemporaneidade, em um mundo tomado pela tecnologia e em espaços cada vez mais urbanizados, torna-se um grande desafio. Desta forma, adotar práticas diferenciadas que proporcionam às crianças e jovens um contato maior com a natureza, resgatando sua essência, o respeito mútuo, a cooperação, uma visão ampla do todo, se torna algo valioso e nos faz repensar a maneira educar e como o sistema de ensino, de uma forma geral, tem se organizado.

Nesse sentido pensamos, será que a escola tem conseguido acompanhar as transformações da sociedade, repensando sua forma de educar para preparar indivíduos autônomos, integrais, preparados para lidar com as questões contemporâneas que urgem em nossa sociedade?

Um mundo doente adoece também a sociedade. E diante das atuais

crises civilizatórias percebemos que a escola, reflexo da sociedade, passa por crises também, como o caso de crianças e jovens sem motivação para estudar, que não veem sentido na escola, a indisciplina gerando desrespeito aos colegas e professores, o currículo desatualizado não tendo muitas vezes significado ao discente, não tendo relação com a vida real.

Diante disso, somado a todo contexto discutimos até o momento, segundo a SAB (2016), a Pedagogia Waldorf por conceber o homem como uma unidade harmônica físico-anímico-espiritual e sobre esse princípio fundamenta toda a prática educativa, abrangendo todas as dimensões humanas, que estão em íntima relação com o mundo, explicando e fundamentando o desenvolvimento dos seres humanos segundo princípios gerais evolutivos, que compreendem etapas de sete anos (setênios). Essa teoria apresenta momentos claramente diferenciáveis, nos quais surgem ou despertam interesses, perguntas latentes e necessidades concretas.

A escola Waldorf tem como objetivo formar seres humanos livres, que sejam capazes por si mesmo, encontrando propósito e direção para a sua vida, sendo um indivíduo prático e consciente, integrando-os de forma correta a vida social, sem deixar de pensar no corpo, alma e espírito. Ou seja, essa pedagogia visa trabalhar o indivíduo como um todo, integralmente.

Nada mais difícil do que determinar, em poucas palavras, o que poderia ser fundamento e a meta de uma pedagogia. Quando discursava, em ocasião, sobre as características da sua pedagogia, o próprio Steiner afirmou ser necessário discernir as causas íntimas que agem atualmente na natureza humana, para integrar o ser humano corretamente na vida social, com ser formado de corpo, alma e espírito (LANZ, 1979, p. 69).

Assim, refletindo sobre a educação e o processo de ensino aprendizagem, é possível perceber que em muitas escolas o ensino não oportuniza o desenvolvimento integral dos educandos; o sistema educacional nacional não tem colaborado para mudar esse panorama; professores desmotivados, muitas vezes não são totalmente comprometidos ao ensino e desenvolvimento do aluno, pois a necessidade e obrigatoriedade dos planejamentos a serem seguidos de acordo com o currículo escolar – que muitas vezes se encontra fragmentado e distante das necessidades atuais da sociedade – tem tirado o interesse dos alunos a estudarem, pois alguns não veem propósito nas quantidades de saberes cobrados pelas escolas, saberes estes muitas vezes desnecessários para o desenvolvimento integral das crianças e os jovens para que os preparem para viver e se sentir bem no mundo.

Nesse aspecto, segundo a SAB (2016) a pedagogia Waldorf estuda cada criança, individualmente, buscando suprir suas necessidades. Trabalha com o grupo de classe, fornecendo o alimento anímico à sua etapa de desenvolvimento e ainda orienta os pais para que participem ativamente do desenvolvimento e formação de seus filhos, construindo uma comunidade

viva, forte e muito mais feliz.

Assim, vemos que "(...) a base da educação Waldorf é o professor e sua relação com o aluno" (CARDOSO, 1999, p.83). Essa relação entre o professor e aluno é essencial, permitindo aprendizagem significativa, e não só a ministração dos conteúdos, consentindo ao educando aprender de maneira dialogada e eficiente, para que o mesmo leve consigo essa aprendizagem para o resto de sua vida, a colocando em prática.

De acordo com a SAB (2016), a Pedagogia Waldorf, que desde 1919 representa uma revolução em matéria de educação, tem seus resultados visíveis em mais de 1.000 escolas no mundo inteiro (25 no Brasil, conforme o Diretório de Escolas Waldorf na América Latina).

Ponderamos desta forma que, a Pedagogia Waldorf torna-se atemporal, pois mesmo depois de 100 anos de sua criação seus métodos de ensino se fazem tão necessários no contexto da sociedade e escola atual.

Cardoso afirma que "O mundo tem um sentido e nele a humanidade e o indivíduo tem um destino a cumprir" (CARDOSO, 1999, p.82). Assim, a Pedagogia Waldorf tenta humanizar as crianças e adolescentes, mostrando o verdadeiro sentido do mundo, trabalhando não somente o ensino aprendizagem, mas também o desenvolvimento humano, formando cidadãos para um mundo melhor.

### 2.3 As contribuições da Pedagogia Waldorf para uma prática docente inovadora

A sociedade cada vez mais exige respostas inovadoras aos desafios encontrados na era da informação. Com as transformações em contínuo avanço e se expandindo para o mundo, de uma forma ou de outra, as diferentes sociedades e culturas acabam por enfrentá-las, à sua maneira.

Entretanto, cabe à educação, um papel fundamental no que diz respeito à inovação, tanto aos comportamentos quanto às atitudes.

A escola Waldorf, então, torna-se um dos caminhos de inovação para a escola, pois trabalha com diversos métodos de ensino que permitem as crianças e jovens desenvolverem-se em seu tempo, respeitando suas particularidades, como podemos observar na visão de Machado (2010) onde ele salienta que,

Cada criança tem seu estilo próprio de aprendizagem, uma linguagem particular para atingir a sua essência, e a Pedagogia Waldorf é rica em recursos para alcançar cada individualidade, uniformizar a maneira de ensinar, criar uma fórmula única para todos é ignorar toda essa riqueza (MACHADO, 2010, p. 52)

Conforme a SAB (2016), a Pedagogia Waldorf transcende a mera transmissão de conhecimento e se converte em sustentação do desenvolvi-

mento integral do educando, cuidando que tudo o que se faça tenha como meta a transformação de sua vontade e o cultivo de sua sensibilidade e intelecto. Desse modo, procura-se estabelecer uma relação harmônica entre desenvolvimento e aprendizagem, fazendo confluir a dinâmica interna da pessoa com a ação pedagógica direta, ou seja, integrando os processos de desenvolvimento individual com a aprendizagem da experiência humana culturalmente organizada.

Nas escolas Waldorf, cada série tem um professor responsável por todas as matérias, e esse professor acompanha a turma por 8 anos.

[...] as disciplinas fundamentais são lecionadas para a mesma turma por um mesmo professor durante oito anos. Seu trabalho não se dirige só a mente, mas também e principalmente ao sentir e ao querer do aluno, contribuindo para a formação de sua consciência moral e sentimentos (CARDOSO, 1999, p.83)

Os professores trabalham durante 8 anos com uma mesma turma, trabalhando os seguintes eixos: corpo, alma e espírito. Como o objetivo da escola é formar seres humanos integrais, acredita-se que a criança aprenda a partir de suas vivências, ensinando então na escola aquilo que é considerado significativo para a vida, de forma que os integre e prepare para a vida social, não pensando somente em desenvolver o intelecto, mas também o espiritual e o moral juntamente com o corpo. Ou seja, para o desenvolvimento completo do ser humano, de acordo com Lanz (1979), Steiner acredita que é preciso uma harmonização em todos os aspectos que formam um ser, descartando o que não é útil para uma vida adequada.

Conforme a SAB (2016) a Pedagogia Waldorf dá especial atenção para que no ensino se encontrem entrelaçados pontos de vista “científicos e estético-artísticos com os aspectos relativos ao respeito profundo e à admiração ante o mundo”.

Ainda segundo a SAB (2016),

Rudolf Steiner compreendeu que os fundamentos para a realização dos ideais humanos de convivência moral-social baseados na liberdade com responsabilidade, fraternidade, respeito mútuo, consciência plena de igualdade de direitos e deveres, desenvolvem-se na criança e no jovem através do cultivo da admiração e da veneração, os quais só podem se dar através de uma religiosidade livre e verdadeira. Respeitando todas as religiões, foi no cristianismo que Rudolf Steiner encontrou caminho para essa religiosidade. Assim, as Escolas Waldorf têm sua pedagogia permeada por valores cristãos livres de qualquer instituição confessional (SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA DO BRASIL, 2016, on-line).

O valor mais importante ensinado pelo cristianismo é o amor. O amor a Deus, segundo o cristianismo, deve estar acima de tudo, porque só quando amamos a Deus é que amamos plenamente o bem, que vem de Deus.



De acordo com a Bíblia Sagrada Cristã, Jesus também disse que o segundo maior mandamento é amar os outros como a nós mesmos (Marcos 12:30-31). Assim, o amor deve reger tudo que fazemos e é a partir deste sentimento que encontramos outros valores morais que são importantes para as nossas vidas, como: a honestidade, a justiça, a bondade, a generosidade, o respeito, o perdão, a humildade, a paciência e a pureza. Nesta perspectiva, torna-se visível a influência e preocupação de Steiner em desenvolver tais valores morais na Pedagogia Waldorf.

Quanto ao método de ensino Waldorf, os educadores têm a tarefa de criar o ambiente e as condições para o processo autoeducativo da criança, como por exemplo no brincar livre. Segundo a SAB (2016) deve-se criar um ambiente propício para o desenvolvimento dos órgãos dos sentidos, que irão se formar de acordo com as qualidades dos estímulos. Assim, vemos que

Não é o excesso de estímulos que irá proporcionar uma organização sensória capaz de perceber as sutilezas do mundo, justamente aquelas que mais enriquecem a vida interior. O excesso de impressões e estímulos não permite que a criança tenha tempo para se ligar ao percebido; ela irá desenvolver o hábito para a superficialidade e terá dificuldades para a concentração. Cada objeto em sala de aula deve ter seu valor para que as crianças possam criar vínculo com os mesmos. Estas são qualidades importantes a serem desenvolvidas em nossa época em que quase tudo é descartável e, portanto, desprezível. Os objetos e os brinquedos devem ser de materiais naturais, duradouros e bonitos esteticamente, já que irão influenciar a formação dos órgãos dos sentidos e, indiretamente, despertar o amor e o respeito pela natureza (SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA DO BRASIL, 2016, on-line).

Nesta perspectiva, Segundo Steiner (1923),

“Não há, basicamente, em nenhum nível, uma educação que não seja a auto-educação. [...] Toda educação é auto-educação e nós, como professores e educadores, somos, em realidade, apenas o ambiente da criança educando-se a si própria. Devemos criar o mais propício ambiente para que a criança eduque-se junto a nós, da maneira como ela precisa educar-se por meio de seu destino interior” (STEINER, 1923, n.p.)

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo, se trata de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e descritiva, propondo inicialmente um levantamento bibliográfico, relacionado ao tema escolhido, com enfoque crítico, contando com materiais como livros, artigos, dissertações e teses.

Segundo Cervo, Bervian e da Silva (2007, p.61), a pesquisa bibliográfica “constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos

quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema.” Já a pesquisa descritiva ocorre quando se registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos, sem manipulá-los (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, p. 79, 2007).

Para Barros e Leheld (2000, p.71) por meio de pesquisas descritivas, procura-se descobrir com que frequência um fenômeno ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações e conexões com outros fenômenos.

Desta forma, após a realização da leitura do material, foi elaborado fichamentos com o relato das principais ideias, tópicos e citações. Na sequência, os resultados foram organizados, analisados e convertidos no trabalho solicitado pela disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, da UniFatecie.

#### 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Diante dos dados levantados no referencial teórico, salientamos que há uma necessidade de um resgate dos valores que transcendem a questões éticas e morais dos indivíduos, pois necessitamos de uma educação mais harmônica e práticas docentes inovadoras que venham suprir os anseios da sociedade atual, anseios estes que se encontram desarticulados com os princípios do sistema educacional vigente.

Logo, a educação, surge como uma vantagem indispensável à humanidade na construção desses ideais. Porém, isso não acontecerá se o sistema educacional vigente não for reformulado, passando por transformações no que tange aos seus métodos, conteúdos e filosofia, buscando, desta forma repensar o seu papel na sociedade na qual se insere.

Como vimos, a Antroposofia, fundada por Rudolf Steiner, busca conhecer o ser humano, ela concebe o homem como uma unidade harmônica físico-anímico-espiritual e sobre esse princípio fundamenta toda a sua prática educativa. Assim, percebemos que a teoria e a prática educativa que a Pedagogia Waldorf nos traz, pode colaborar com mudanças significativas para repensar o atual sistema educacional, investindo na construção de um ensino que vise o desenvolvimento integral dos discentes.

Desta forma, constatamos que a escola Waldorf, pode se tornar um norteador para refletirmos sobre as necessárias transformações que devem acontecer na educação e, conseqüentemente, na sociedade, pois possibilita a formação de indivíduos integrados e livres por meio da conexão com o mundo das artes e com a natureza, preocupando-se com o corpo e mente sã, proporcionando, então, um ensino realizador, que busca soluções para vários problemas da sociedade.

Assim, ponderamos também que a ideologia proposta por Rudolf Steiner, pode ser sintetizada na expressão “Educação para a Liberdade”. Esta expressão aproxima-se da visão do grande educador brasileiro Paulo Freire

em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2014, p. 184), no qual afirma que “a educação deve realizar-se como prática da liberdade”.

Desta forma, Freire (2013) afirma que os caminhos da libertação só estabelecem sujeitos livres e a prática da liberdade só pode se concretizar numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica.

Assim, na visão desses autores percebemos o quanto é importante educar para a vida, por meio de uma educação que se preocupa com a formação do indivíduo crítico, criativo e participante na sociedade. Segundo Freire (2013, p. 185) o ser humano nesta educação, é um sujeito que não deve somente “estar no mundo, mas com o mundo”, ou seja, fazer parte dessa imensa esfera giratória, não apenas vivendo, mas construindo sua própria identidade e intervindo no melhoramento de suas condições enquanto cidadão e buscando o direito de construir uma cidadania igualitária e justa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante ao exposto, entendemos que, ao analisar nossa complexa sociedade contemporânea e os seus reflexos na educação, apontamos a necessidade de um destaque à importância da pedagogia Waldorf, que, por sua vez, continua sendo relevante mesmo depois de 100 anos da sua criação. Os ideais que a fundamentam podem contribuir para a formação de indivíduos mais humanizados, integrais, livres e consciente de suas ações em sociedade.

A pedagogia Waldorf, de Rudolf Steiner, assim como os pensamentos de Paulo Freire propõe um ensino na base do diálogo, a liberdade e ao exercício de busca ao conhecimento participativo e transformador. “Uma educação que esteja disposta a considerar o ser humano como sujeito de sua própria aprendizagem e não como mero objeto sem respostas e saber” (FREIRE, 2013, p. 193). Precisamos, então, considerar vivências, a realidade e, essencialmente, considerar a forma de se enxergar e ler o mundo para que a aprendizagem de fato se realize.

Deste modo, é visível e relevante as contribuições pedagógicas de Steiner, a partir do seu pensamento antropológico, para a construção de uma prática educativa humanizadora. Precisamos ser livres! Livres para pensar, criar, divertir-se, aprender. A educação deve, em sua essência, ser libertadora e a liberdade é uma conquista que exige uma permanente busca.

Nesse sentido, conforme Ferreira (2014), inovar significa “tornar novo; renovar, restaurar”, ou então “introduzir novidade em; fazer algo como não era feito antes”. Assim, para inovar na escola, precisamos captar a dimensão pedagógica da qual a Educação necessita. E, para resignificá-la com novidade, renovação, restauração, etc., teremos que aprender com as experiências concretas, assim como as escolas Waldorf espalhadas pelo mundo inteiro, in-

clusive no Brasil, onde a educação foi repensada, reestruturada numa contínua busca para formar integralmente os sujeitos envolvidos neste processo, ensinando-os muito além dos muros da escola, contribuindo, na construção da autonomia social de um cidadão planetário crítico e participativo.

## 6 REFERÊNCIAS

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia científica: um guia para a iniciação científica**. 2. ed. São Paulo: MAKRON, 2000.

CARDOSO, M. L. P. **Educação Para a Nova Era: uma visão contemporânea para pais e professores**. São Paulo: Summus, 1999.

CARLGREN, F.; KLINGBORG, A. **Educação para a liberdade: a pedagogia de Rudolf Steiner**. 10ª. Ed. São Paulo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2014.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CICHOCKI, M. S. **É tempo de brincar: Pedagogia Waldorf**. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSSE. VI Seminário Internacional sobre profissionalização Docente (SIPD/ CATEDRA/ UNESCO). EDUCERE, Congresso Nacional de Educação, Curitiba, 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23003\\_14239.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23003_14239.pdf). Acesso em: 02 de maio de 2019.

FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário Aurélio língua portuguesa – Edição histórica 100 anos**. 8 ed. Paraná: Editora Positivo, 2014.

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. 1. Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2013.

LANZ, R. **A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**. São Paulo: Summus, 1997.

MACHADO, A. L. **Clarear: a pedagogia Waldorf em debate**. 1ª. Ed. São Paulo: Biblioteca 24 horas, 2010.

ROMANELLI, R. **A pedagogia Waldorf: formação humana e arte – volume 2/ - 1. ed.** - Curitiba: Appris, 2018.

SAVIANI, D. **A pedagogia do Brasil: história e teoria**. Campinas, 2ª. Ed. SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Memória da Educação)

SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA DO BRASIL. **Princípios da Pedagogia Waldorf: a Escola Waldorf Jardim das Amoras sobre o primeiro setênio da criança**

e o jardim de infância. Sociedade Antroposófica no Brasil, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.sab.org.br/portal/pedagogiawaldorf/369-principios-pedagogia-waldorf>. Acesso em: 05, maio 2019.

STEINER, R. **A Prática Pedagógica** (São Paulo: Ed. Antroposófica), palestra de 20 abril de 1923, GA 306. Disponível em: [http://iesambi.org.br/iesambi\\_arquivos/pedagogia\\_waldorf.htm](http://iesambi.org.br/iesambi_arquivos/pedagogia_waldorf.htm). Acesso em 04 de out. de 2019.

# SOBRE OS AUTORES

## **ADRIANA APARECIDA RODRIGUES**

Licenciada em Pedagogia e História, pela Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí (UNESPAR), possui especializações em Fundamentos Teóricos Metodológicos em educação Infantil e educação Especial, pela Faculdade Estadual de educação, Ciências e Letras de Paranavaí (FAFIPA); Didática e Tecnologia com ênfase no Ensino Básico e Superior, pelo Centro Universitário UniFatecie; e Educação: Métodos e Técnicas de Ensino – Tópicos Especiais de Metodologia de Ensino de Ciências Sociais, Área de Conhecimento: Educação, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Mestre em Ensino pela UNESPAR. Doutoranda em Educação, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora do departamento de educação da UNESPAR e do curso de Pedagogia do Centro Universitário UniFatecie, no qual é membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE). E-mail: drikarodrigues66@hotmail.com

## **ADRIANA SANCHES DE ALMEIDA**

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário UniFatecie (2019). E-mail: adrysanches\_1@hotmail.com

## **APARECIDA DE MORAES VITURINO**

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário UniFatecie (2019). E-mail: cidinha\_viturino@hotmail.com

## **BARBARA CASSIMIRA DE SOUZA**

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário UniFatecie (2019). E-mail: cassimira4@gmail.com

## **DJESSICA KETLYN DECAROLLI**

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário UniFatecie (2019). Email: djessicadecarolli@hotmail.com

## **DENISE KLOECKNER SBARDELOTTO**

Possui graduação em Pedagogia (2004) e especialização em História da Educação Brasileira pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (2007), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG (2009), na linha de pesquisa História e Política Educacionais e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, na Área de Concentração de Filosofia e História da Educação. Possui Pós-doutoramen-

to em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, campus de Francisco Beltrão (2017). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares, vinculado à Universidade Estadual de Maringá - UEM. Atualmente é professora do Centro Universitário UniFatecie, nos cursos de Pedagogia e Psicologia. Também atua como Editora-chefe da Editora EduFatecie, vinculada a mesma Instituição. E-mail: deniseklsb@yahoo.com.br

### **FLAVIO DONIZETE BATISTA**

Possui graduação em Filosofia pela Universidade do Sagrado Coração (1999), graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional UNINTER (2017), e mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (2003). Coordenador do Curso de Pedagogia na modalidade à distância (Centro Universitário UniFatecie) e professor na área de Filosofia. Professor efetivo da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, ética, docência, ensino-aprendizagem e relação pedagógica. E-mail: flavio.donizete@fatecie.edu.br

### **FLÁVIO FRAQUETTA**

Possui Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (2018) e Graduação em Ciências pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí – FAFIPA (2011). Especialista em Educação Especial, pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação (ESAP), e Mestre em Formação Docente Interdisciplinar da Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí (UNESPAR). Atua como professor em tempo parcial (horista) no curso de Pedagogia presencial e Pedagogia EAD da UNIFATECIE (Paranavaí-PR), e professor no Colégio Paroquial Nossa Senhora do Carmo (Paranavaí-PR). É membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIFATECIE. E-mail: flaviofraquetta@gmail.com

### **GEOVANA AGOSTINHO DAMINELLI**

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário UniFatecie (2019). E-mail: geovana.daminelli@outlook.com

### **HELOISA CASTELINI FERREIRA**

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário UniFatecie (2019). E-mail: heloisacasteline17@gmail.com

### **JHENIFFER BRUNA DALOSSO SOUZA**

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário UniFatecie (2019). Email: jheniffer.dalosso@gmail.com

**KELLI APARECIDA MAZUTTI LIMA RODRIGUES**

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário UniFatecie (2019).  
E-mail: kellimlrodrigues18@outlook.com

**KELI FERNANDA SARTORI**

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário UniFatecie (2019).  
E-mail: fernandamarcos2007@hotmail.com

**LUCIANA MORAES SILVA**

Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR e Pedagogia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências do Norte do Paraná – UniFatecie de Paranaíba-PR; Graduanda em Direito pela UniFatecie; Mestra em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da UNESPAR de Paranaíba-PR e Doutoranda em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia - PGE/UEM de Maringá-PR; Bolsista da Capes; Participa do Grupo de estudos aplicado à visualização cartográfica e história da cartografia - GAVICH; Atualmente é docente do curso de Pedagogia no Centro Universitário UniFatecie. E-mail: luciana.moraes@fatecie.edu.br

**LUSSUEDE LUCIANA DE SOUSA FERRO**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Oeste Paulista (2001), Especialização em Teoria Histórico-Cultural (2009), Psicopedagogia Clínica e Institucional (2010), Mestrado em Educação e doutoranda pela Universidade Estadual de Maringá. Trabalhou como professora e supervisora pedagógica de Educação Infantil (1995-2016) no Colégio Regina Mundi em Maringá. Tem experiência em docência na área da Educação, com ênfase na organização do ensino, formação de professores e orientação do trabalho escolar, em especial na educação Infantil. Membro do Grupo de Pesquisa e Ensino, Trabalho Educativo e Escolarização (GENTEE-UEM), da Oficina Pedagógica de Matemática (OPM-UEM) e do Grupo de Pesquisa Estudos das Teorias e Práticas Pedagógicas na Perspectiva Crítica da Educação Escolar (GTPEC-Unespar/Pvai). Trabalhou como docente na Universidade Estadual de Maringá (UEM-Maringá/PR) e atualmente trabalha como docente em tempo parcial na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR-Campus Paranaíba/PR). E-mail: luciana.sferro@gmail.com

**MARIANE ORTÉGA DA SILVA**

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário UniFatecie (2019).  
E-mail: mary.m.2@hotmail.com

**MONIQUE MOURA DA SILVA**

Possui graduação em Marketing pelo Centro Universitário UniFatecie. Atualmente é graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia também pela UNIFATECIE. Tem experiência na área de Educação. Membro do Conselho de Pesquisa e Extensão da UNIFATECIE. E-mail: mo.nique\_moura@outlook.com



**NATANY SANCHES GUERREIRO**

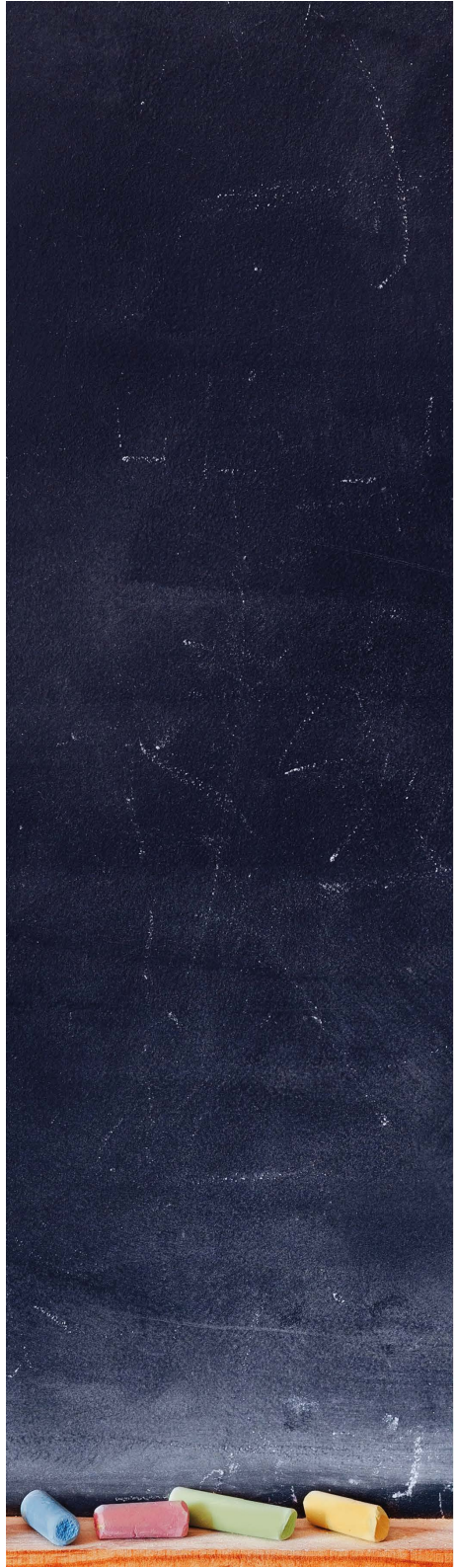
Graduanda em Pedagogia pelo Centro Universitário UniFatecie. E-mail: natanysanches@gmail.com

**NELMA SGARBOSA ROMAN DE ARAÚJO**

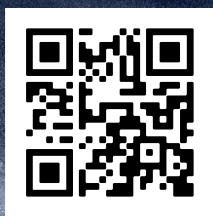
Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática da Universidade Estadual de Maringá (29/04/2013); Mestre por este mesmo Programa (2007); Especialização em Educação Especial; Especialização em Orientação, Administração e Supervisão Escolar; Habilitação em Matemática pela Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranavaí- FAFIPA (1999), hoje Universidade Estadual do Paraná. Graduação em Ciências de 1.º Grau e Matemática por esta mesma Faculdade (1997). Graduação em Pedagogia pela FAEL (Faculdade Educacional da Lapa, 2018). Atua como docente, pesquisadora, membro do núcleo docente estruturante do curso de Pedagogia, membro do Conselho Editorial da Editora EduFatecie e Vice Coordenadora Geral dos Programas de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNIFATECIE (Centro Universitário UniFatecie) de Paranavaí. Orienta Trabalhos de Conclusão de cursos a nível de Pós-Graduação e de Graduação e de Projetos de Iniciação Científica. Ministra cursos, minicursos e palestras. Tem experiência na área de Educação, Educação Matemática, Formação de professores, Representações Sociais, Ensino de Matemática e de Ciências, Educação Especial (Deficiência Intelectual) e Educação de Jovens e Adultos. É membro do GT Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da SBEM-PR. Também é docente da Rede Estadual de Educação do Paraná, atuando na Escola Fernanda Preisler Aquino - Ed. Inf. e Ens. Fund. na Modalidade Educação Especial de Diamante do Norte. E-mail: nelma.sgarbosa@fatecie.edu.br

**VERÔNICA MAIARA SILVA DOS SANTOS**

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário UniFatecie (2019). E-mail: santosveronika60@gmail.com



Esta obra apresenta algumas pesquisas realizadas em 2019, decorrentes do desenvolvimento no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, do Centro Universitário UniFatecie. Com o intuito de propiciar reflexões acerca do contexto educacional em diferentes áreas do conhecimento, o livro se encontra dividido em três temáticas, sendo elas: História da Educação e as Instituições Escolares; Educação Inclusiva, Escola e Família; Pedagogia e Prática Educacional. Nesse contexto, de acordo com as temáticas mencionadas, as discussões estão subdivididas em treze capítulos, tendo como objeto central a Educação. O material ora publicado contribui para formação inicial e continuada de indivíduos cujo campo de estudo esteja direta ou indiretamente relacionados ao da Educação. Dessa maneira, os organizadores convidam os leitores a imergirem no apresentado desse livro, bem como, se apropriarem dos conhecimentos compartilhados no mesmo.



+55 (44) 3045 9898  
Rodovia BR 376, Km 102, nº 1.000  
CEP 87.720-140 - Paranavaí-PR  
[www.unifatecie.edu.br/editora](http://www.unifatecie.edu.br/editora)  
[edufatecie@fatecie.edu.br](mailto:edufatecie@fatecie.edu.br)

