



v.1 | n. 5 | nov.2018  
ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares

# GEPFIP



Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores  
(GEPFIP)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus Aquidauana



Revista Diálogos Interdisciplinares

**GEPFIP**



Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP

© 2018 by Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP

Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP) – UFMS/Campus de Aquidauana.

## PRODUÇÃO EDITORIAL

### Produção Editorial

(Projeto gráfico, diagramação, editoração eletrônica, revisão de normalização, capa)

Evandro Lopes Aristimunha (UFMS/CPAQ, Brasil)

Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

### Ilustração da capa (Adaptação)

“Aconchego em Piraputanga” - 2014 – óleo sobre tela

© 2014 by Ana Lúcia Gomes da Silva -

### Imagens da segunda capa e das seções (Adaptação)

GEPFIP - 2018 - imagem color

### Colaboração

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)

Evandro Lopes Aristimunha (UFMS/CPAQ, Brasil)

Me. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)

### Periodicidade

Anual

### Divulgação

Eletrônica

### Contato Principal

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Campus de Aquidauana

E-mail: [analucia.sc1@hotmail.com](mailto:analucia.sc1@hotmail.com)

### Endereço para correspondência

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAQ

Oscár Trindade de Barros, 740 - Da Serraria, Aquidauana - MS, 79200-000

E-mail: [gepfip.ufms@outlook.com](mailto:gepfip.ufms@outlook.com) Site: <http://www.seer.ufms.br/index.php/deaint>

### Contato para Suporte Técnico

Me Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

E-mail: [vera.lucia@ufms.br](mailto:vera.lucia@ufms.br)

---

Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP. Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. Aquidauana: UFMS/CPAQ. 2018

Edição Especial

v. 1, n. 5, p. 1-164, nov. 2018.

Anual

ISSN 2359-5051 (Publicação online)

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD 370.5

CDU 37 (05)

---



Esta obra está licenciada com uma

**Licença Creative Commons Atribuição - Não Comercial 4.0 Internacional.**

*As opiniões emitidas nas matérias desta Revista são de inteira responsabilidade dos seus autores.*

*Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, porém, deve-se citar a fonte.*



Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP  
Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores – GEPFIP  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Aquidauana

**Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva**

**Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)**

**Me. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)**

**Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)**

Dirigentes da Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP (UFMS/CPAQ)

**Dr. Marcelo Augusto Santos Turine**

Reitora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

**Dr. Auri Claudionei Matos Frubel**

Diretor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana

#### **EQUIPE EDITORIAL**

##### **Conselho Científico**

Dra. Ana Maria Ramos Sanchez Varella (UNIP/SP, Brasil)

Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda (PUC/SP, Brasil)

Dra. Maria Sueli Periotto (PUC/SP – LBV/SP)

##### **Conselho Executivo**

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dr. Auri Claudionei Matos Frubel (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)

Me. Vera Lucia Gomes

##### **Conselho Editorial**

Dra. Ana Lucia Gomes da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dr. Auri Claudionei Matos Frubel (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Eva T. dos Santos (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dr. João Fábio Sanches Silva (UEMS/Campo Grande, Brasil)

Me. Mareide Lopes Arruda (PMAQUID/MS, Brasil)

Dra. Maria Neusa G. Gomes de Souza (UFMS/CPAQ, Brasil)

Me. Roseli Peixoto Grubert (UEMS/Jardim, Brasil)

Dra. Souzaana Mizan (USP/São Paulo, Brasil)

Me. Vera Lucia Gomes

Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Helen Paola Vieira Bueno (UFMS/CPAQ, Brasil)

## SUMÁRIO

---

<b>PREFÁCIO.....</b>	<b>7-9</b>
Maria Sueli PERIOTTO	

---

### Artigos

---

<b>LA IMPORTANCIA DEL LENGUAJE Y SU INTERFERENCIA EN EL DESARROLLO HUMANO: interfaces históricas y contemporaneas.....</b>	<b>11-23</b>
--	--------------

David Arenas CARMONA

<b>QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO DE PROFESSORES DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE AQUIDAUANA/MS.....</b>	<b>24-38</b>
---	--------------

Mayara de Lima SALVADOR

Helen Paola Vieira BUENO

<b>LUDICIDADE: UMA FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO.....</b>	<b>39-52</b>
--	--------------

Aline Werça da ROCHA

Franchys Marizethe Nascimnto Santana FERREIRA

<b>O DEBATE POLÍTICO ELEITORAL: UM OLHAR SOBRE SUAS CARACTERÍSTICAS E IMPLICAÇÕES.....</b>	<b>53-67</b>
--	--------------

Ione Vier DALINGHAUS

<b>EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA PARTICULAR DE DOURADOS-MS.....</b>	<b>68-78</b>
--	--------------

Aline Fuscqueira PEREIRA

Crislaine Amélia de SOUZA

Josiane Fujisawa Filus de FREITAS

Manuel PACHECO NETO

<b>RECURSOS PEDAGÓGICOS ACESSÍVEIS COMO FACILITADORES DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....</b>	<b>79-97</b>
--	--------------

Ana Lúcia GOMES

Vera Lucia GOMES

<b>A ARTE ESTAMPADA NA IDENTIDADE INDÍGENA TERENA.....</b>	<b>98-112</b>
--	---------------

Fátima Cristina Duarte Ferreira CUNHA

José Carlos de PAIVA

**INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: aspectos da arte na cultura indígena terena.....113- 122**

Ana Lúcia Gomes da SILVA

Ivani Catarina Arantes FAZENDA

**ELEMENTOS RELACIONADOS À VIOLÊNCIA DIRIGIDA AO PROFESSOR: legislação e formação de educadores, mecanismos efetivos de defesa e proteção de uma categoria?.....123-137**

Moacir JULIANI

David Arenas CARMONA

Janete Rosa da FONSECA

**O DESENHO INFANTIL COMO UM CANAL DE COMUNICAÇÃO ENTRE A CRIANÇA E O SEU MUNDO EXTERIOR: ANÁLISE DOS DESENHOS DE ALUNOS DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA, MS, BRASIL.....138-151**

Josiane Almeida Lopes da SILVA

Helen Paola Vieira BUENO

**CURRÍCULO, DIDÁTICA E FORMAÇÃO: Análises de projetos pedagógicos de cursos de pedagogia.....152-164**

Janete Rosa da FONSECA

Egeslaine de NEZ

David Arenas CARMONA



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

---

## PREFÁCIO

Maria Sueli PERIOTTO<sup>1</sup>

No marco dos 5 anos da Revista Diálogos Interdisciplinares, produção do GEPFIP (Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores), da UFMS, de Aquidauana/MS, sob o direcionamento da Ana Lúcia Gomes da Silva, muito se tem a comemorar! Certamente, aos que têm vivenciado a história deste entusiasmado Grupo, inúmeras são as recordações e se faz necessário valorizar cada experiência. Porque é assim que acontece, também, no chão da sala de aula: cada situação vivenciada registra em nós uma nova capacidade de reação, fortalecendo nosso aprendizado para a reflexão da aprendizagem do conteúdo que mediamos junto aos estudantes de quaisquer faixas etárias. Quantos desafios enfrentados tornaram-se responsáveis por mudanças de rumos, que nos assustaram, a princípio, mas que acabaram se tornando o melhor caminho a seguir? Nem sempre nos parece que o problema se tornará o disparador de ações que não realizaríamos se não fôssemos provocados! Então, é momento de parabenizar cada um que tem dedicado seu tempo ao GEPFIP, escrevendo e sustentando a revista que dá cara e voz aos que fazem a Educação de Mato Grosso do Sul ser diferenciada, pelas letras que compõem os artigos que retratam o que há de verdadeiro no cotidiano de educadores e seus educandos.

Quando participei do Encontro Interdisciplinar e Intercultural da UFMS/CPAQ na Diversidade Pantaneira, compartilhei com os presentes a proposta pedagógica da rede de ensino da LBV, apresentando a prática da Pedagogia do Afeto e da Pedagogia do Cidadão Ecumênico, escritas pelo dirigente da Legião da Boa Vontade, José de Paiva Netto. Ele considera que “a cultura humana, por milênios de progresso intelectual, tem se firmado em termos gerais na falsa perspectiva de que as criaturas podem por inteiro realizar-se pelos bens materiais ou circunstâncias fora delas próprias”. Partindo deste princípio, sugere que não nos

---

<sup>1</sup> Doutora e Mestre em Educação: Currículo (linha de pesquisa: Interdisciplinaridade) pela PUC/SP (2017). Mestre em Educação: Currículo (linha de pesquisa: Formação de Professores) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2013). Coordenadora da Escola da Legião da Boa Vontade - Unidade de São Paulo  
Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP/UFMS/CPAQ



limitemos a elaborar planejamentos que contemplem apenas os conteúdos curriculares, mas que ampliemos nossos planos de aula, pensando no desenvolvimento integral de nossos estudantes. Paiva Netto afirma que, assim como é fato que possuímos um cérebro a ser alimentado intelectualmente (e este objetivo não se pode perder de vista, pois os educandos merecem ser dignamente preparados para a continuidade de seus estudos), é, também, plausível observarmos que todos possuem sentimentos e que se estes não forem alimentados podem gerar baixa autoestima, numa desmotivação que leve à evasão escolar. Estas considerações são pertinentes ao momento atual da sociedade, no qual crianças e jovens são verdadeiramente bombardeados pela mídia, que lhes incentiva a um consumismo desenfreado, oferecendo objetos que lhes passam a ilusão de que produtos e marcas podem ser os responsáveis pela felicidade que todo ser humano almeja. Infelizmente, nos encontramos na contramão de um imediatismo que valoriza o que é externo, enquanto estamos diante de meninos e meninas que possuem um universo incrível (do qual ainda não se apercebem do tamanho) que é seu potencial interior, suas possibilidades acadêmicas, sua riqueza pessoal, de inúmeros talentos a serem despertados.

E nosso desafio não para por aí... Se crianças, adolescentes e jovens que se encontram em situação de desenvolvimento intelectual compatível com suas idades estão correndo o perigo de não identificarem suas reais possibilidades, maior ainda é o nosso desejo de desvendar a potencialidade de nossos alunos em situação de necessidades especiais. Com diagnósticos diversificados, que minimamente puderam ser aprofundados na ementa de nossa formação docente, encontramos em nossas salas de aulas questões ligadas aos aspectos cognitivos e/ou psicológicos, muitos delas reflexo das privações advindas das sub-humanas condições sociais e de acesso à saúde das famílias dos estudantes. Ao lado de um tratamento curricular adequado, incluindo a adaptação de suas atividades pedagógicas e avaliativas, os educadores necessitam buscar em cursos e capacitações o conhecimento que lhes permita chegar na real capacidade de seus alunos. E, assim, o indivíduo que possui (ou não) diagnósticos vai se sentindo compreendido e acolhido, elevando a cada dia sua autoestima, ao se notar incluído na atenção de professores e demais profissionais no ambiente escolar, com demonstração de que acreditam nele, em seu talento, no papel que vai desempenhar na sociedade, numa Interdisciplinaridade que ultrapassa a união de projetos, conteúdos e disciplinas: o Amor Interdisciplinar, que valoriza cada passo dado por aqueles que necessitam de um tempo maior para realizar suas atividades pedagógicas, que recebem incentivo e apoio de ações para adequação do tempo, que lhes indicam como atingir objetivos diversificados, por serem consideradas suas particularidades de prontidão para a aprendizagem de forma





única, individualizada. Uma vez que a educação interdisciplinar é uma forma de compreender e modificar o mundo (Fazenda, 1991), ao motivar os educadores a uma educação com essas características – que ultrapasse os limites que isolam, muitas vezes, os conteúdos pedagógicos dos indivíduos – podem se romper barreiras que causam desconexão entre assuntos discutidos e pessoas.

Nestes 5 anos, quantas situações de progresso desses estudantes poderiam ser relatadas? Quantas buscas os educadores fizeram, inclusive com seus próprios recursos financeiros, a fim de obter novas estratégias, que pudessem auxiliar seus alunos a exteriorizar o que está lá dentro e eles não conseguem verbalizar ou grafar?

Muito avanço já alcançamos e muitos mais conquistaremos, com meninos e meninas que são diferentes em sua prontidão de aprendizagem, mas que possuem um coração esperando que lhes afaguemos: este pode ser o impulso que vai liberar o conhecimento muitas vezes aprisionado em cérebros e sentimentos, nem sempre compreendidos ou devidamente despertados.

Quem venham mais e mais anos de comemoração! Estaremos sempre nos reinventando, sempre buscando aprender mais! Interdisciplinarmente, somos eternos educandos! Grande abraço, pessoas competentes e dedicadas da Educação do Mato Grosso do Sul! Minha admiração pelo trabalho de todos vocês!



## Artigos





ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

---

## LA IMPORTANCIA DEL LENGUAJE Y SU INTERFERENCIA EN EL DESARROLLO HUMANO: INTERFACES HISTÓRICAS Y CONTEMPORANEAS

David Arenas Carmona  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS/CPAQ

### RESUMO

O presente artigo, fez parte de um Projeto de culminância, para a carreira de Pedagogia da Faculdade La Salle de Lucas de Rio Verde, situada no estado de Mato Grosso, teve sua motivação na importância do domínio da linguagem para o desenvolvimento humano, ergo, objetivou em primeira instância indagar a importância do domínio da linguagem para o desenvolvimento humano, razão pela qual buscou-se pesquisar as concepções da linguagem em alguns pensadores e em diferentes momentos históricos, assim como ressaltar as contribuições de Piaget e Vygotsky na relação linguagem e desenvolvimento humano e, por último destacar a relação entre Linguagem e Pensamento. A partir disso concebeu-se a problemática da pesquisa em questão, o domínio da linguagem constitui uma ferramenta de extrema importância para o desenvolvimento humano? Metodologicamente optou-se pelo procedimento técnico da pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa. Quanto ao método tratou-se do método indutivo de natureza aplicada e quanto aos objetivos qualificou-se como uma pesquisa do tipo explicativa. Após a leitura dos clássicos realizou-se uma análise hermenêutica para que a interpretação obtida através da pesquisa bibliográfica se configurasse em um importante referencial para os futuros leitores da pesquisa em questão. Concluiu-se que a linguagem e o pensamento estão interligados e são interdependentes, pois ambos se articulam através do mesmo processo, a palavra.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento. Linguagem. Pensamento.

### RESUMEN

El presente artículo, formó parte de un Proyecto de culminación, para la carrera de Pedagogía de la Facultad La Salle de Lucas de Río Verde, situada en el estado de Mato Grosso, tuvo su motivación en la importancia del dominio del lenguaje para el desarrollo humano, ergo, se objetivó en primera instancia indagar la importancia del dominio del lenguaje para el desarrollo humano, razón por la cual se buscó investigar las concepciones del lenguaje en algunos pensadores y en diferentes momentos históricos, así como resaltar las contribuciones de Piaget y Vygotsky en la relación lenguaje y desarrollo humano y, por último, destacar la relación entre Lenguaje y Pensamiento. A partir de eso se concibió la problemática de la investigación en cuestión, el dominio del lenguaje constituye una herramienta de extrema importancia para el desarrollo humano? Metodológicamente se optó por el procedimiento

Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP/UFMS/CPAQ



técnico de la investigación bibliográfica, con abordaje cualitativo. En cuanto al método se trató del método inductivo de naturaleza aplicada y en cuanto a los objetivos se calificó como una investigación del tipo explicativo. Después de la lectura de los clásicos se realizó un análisis hermenéutico para que la interpretación obtenida a través de la investigación bibliográfica se configurara en un importante referencial para los futuros lectores de la investigación en cuestión. Se concluyó que el lenguaje y el pensamiento están interconectados y son interdependientes, pues ambos se articulan a través del mismo proceso, la palabra.

**Palabras LLave:** Desarrollo. Lenguaje. Pensamiento.

## 1 INTRODUCCIÓN

*Luego decidimos construir una ciudad con una gran torre, la que tú vez allí, una torre que llegar al cielo. ¿Para qué, preguntó Caín? Para ser famosos. ¿Y qué pasó, por qué la construcción está parada? ¡Por qué usted vino a inspeccionar y no le gustó! Llegar al cielo es el deseo de todo ser justo, usted incluso debería haber puesto manos a la obra. Habría sido bueno, pero no fue así. Entonces, ¿qué hizo? Dijo que después de habernos puesto a hacer la torre, ya nada nos podría impedir que hiciéramos lo que quisiéramos, por eso nos confundió las lenguas y partir de ese instante, como vez, dejamos de entendernos. (SARAMAGO, 2011, p.95-96)*

Con esta notable interpretación de la historia bíblica del portugués ganador del premio Nobel José Saramago, se puede hacer una idea de la importancia del lenguaje para los seres humanos, pero no sólo desde el punto de vista del lenguaje como instrumento de comunicación y el lenguaje, pero sobre todo como el articulador principal de las relaciones humanas, del hombre para sí mismo, en la construcción del diálogo interior y de la reflexión, así como del hombre para sus iguales en la convivencia cotidiana. Para entender mejor los fenómenos de la lengua, aunque la percepción general atribuya gran relevancia al pensador suizo Ferdinand de Saussure, (1857-1913), quien revolucionó al mundo con sus contribuciones, debe considerarse que incluso antes de la asunción del cristianismo, el origen de la cultura occidental, en la antigua Grecia, se presta atención al hecho comunicativo, en este punto es bueno tratar de dilucidar cuáles son las significaciones que el lenguaje tiene para el desarrollo humano, teniendo en cuenta que una parte de él, la escritura, es la base del acumulo de todas las experiencias, conocimientos y cambios que el ser humano ha recorrido a lo largo de la historia.

El presente artículo científico, que formó parte de un Proyecto de Culminación de Curso, para la carrera de Pedagogía de la Facultad La Salle de Lucas de Río Verde, tuvo su instigación en la importancia del dominio del lenguaje para el desarrollo humano, ergo, objetiva en primera instancia Indagar la importancia del dominio del lenguaje para el



desarrollo humano, razón por la cual se buscará investigar las concepciones del lenguaje en algunos pensadores y en diferentes momentos históricos, así como resaltar las contribuciones de Piaget y Vygotsky en la relación lenguaje y desarrollo humano y por último destacar la relación entre Lenguaje y Pensamiento. A partir de eso se concibió la problemática de la investigación en cuestión, al dominio del lenguaje constituye una herramienta de extrema importancia para el desarrollo humano?

La sociedad humana tiene su principal fuente de articulación en la comunicación, pieza clave de esta es el Lenguaje, esto en la coyuntura cotidiana, así como en el acumulo de sus experiencias, aprendidos y vivencias almacenadas a lo largo de la historia, no es posible en modo alguno visualizar la vida en sociedad sin esta importante herramienta, de la misma forma, y si se ha realizado un paralelo entre el individuo en la utilización de la especificidad y del hombre en su universalidad, la sociedad humana no tendría como evolucionar sin la presencia del lenguaje, sea oral, escrita o escrita de cualquier otra forma.

De esta forma, atribuye la práctica lingüística su potencialidad, así como de forma premonitoria, es no fue el único a lo largo de la historia de la humanidad, como será visto en el recorrido del presente artículo en hacerlo, anticipaba la articulación y relación intrínseca existente entre pensamiento y el lenguaje.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

La cultura occidental es hereditaria en gran medida del pensamiento griego, que en términos simples realiza la fusión entre el mundo oriental y la cultura europea, gran parte de su legado nos llegó por la sistematización y uso del lenguaje que en forma de registro, es posible apreciar en un largo trayecto histórico hasta los días actuales, respecto del lenguaje el pensador Aristóteles, en su obra Poética, realiza una aproximación al estudio sistemático del mismo, destaca:

Las siguientes son partes del lenguaje: letra, sílaba, conectivo, articulación, nombre, verbo, artículo, flexión, frase ... se constituye la letra de un sonido indivisible. No se trata, sin embargo, de un sonido cualquiera, sino del que origina un sonido compuesto. No llamo letras los sonidos indivisibles emitidos por los animales. (ARISTÓTELES, 1999, p.61)

De la escritura del gran pensador, se infiere una preocupación con la utilidad y composición del lenguaje, así como una noción muy próxima de las posteriores concepciones acerca de las unidades presentes en la lengua, al menos como se conocen hoy, el hecho que vendría a ser el punto de inflexión, como ya fue enunciado, es el aporte del lingüista suizo



Saussure, así como las contribuciones de algunos pensadores contemporáneos, Piaget y Vygotsky, los cuales destacan por su cercanía con la Educación. Antes de estos pensadores, y de forma asertiva, el creador del Método Científico Rene Descartes, en alusión al Lenguaje, llamó la más célebres de sus obras de Discurso del Método, esto por la importancia que daba al dominio de la lengua, lo que se desprende de la siguiente afirmación,

Yo estimaba mucho la elocuencia y estaba apasionado por la poesía; más creía que una y otra fueran dones del espíritu, más que frutos del estudio. Aquellos cuyo raciocinio es más activo y que mejor ordenan sus pensamientos, con el fin de hacerlos claros e inteligibles, siempre pueden convencer mejor a los demás de lo que proponen, aunque hablen solamente el bajo bretón y nunca hayan aprendido retórica. (DESCARTES, 1999, p.39-40)

De esta citación, se desprende la admiración que en su época, despertaban aquellos que poseían un dominio más profundo del lenguaje, así también de la relación de este con las manifestaciones a través de él, del fruto del espíritu humano: las ideas. El largo camino que esta herramienta vital del desarrollo humano realizó hasta nuestros días, en forma alguna puede ser considerado acelerado, pues como señala Bock (1999, p.177):

Este desarrollo fue evidentemente muy lento. Cada avance representó una enorme conquista para el desarrollo de la humanidad. El descubrimiento de que la vocalización (transformación de un gruñido en sonido con significado) podría ser usada en la comunicación equivale, en los tiempos actuales, el descubrimiento de los chips electrónicos.

Existe una similitud muy interesante entre los pasajes que la humanidad en su conjunto vivió, con las experiencias personales de cada individuo, pues al igual que en lo particular, la humanidad toda debió pasar por una fase en que, al igual que un recién nacido, se comunicó de forma casi gutural, de igual forma, la madurez de la especie no fué posible sino hasta el momento en que el dominio del lenguaje alcanzó su cenit.

### **3 EL LENGUAJE PARA ALGUNOS PENSADORES EN DIFERENTES MOMENTOS HISTÓRICOS**

La base de la cultura occidental se encuentra en Grecia, es y en la cultura griega que se encuentran los primeros indicios de la sistematización de la lengua, principalmente de aquella que no cambia la lengua escrita, en la génesis de la cultura griega existen dos grandes figuras, su primer escritor, Homero y el primer historiador, Herodoto, es a partir del advenimiento de la escritura junto con la historia que va a producirse la división de aguas entre aquello que se ha registrado de lo que no se tiene, la Prehistoria,



De esta forma, ya los primeros pensadores y precursores de la filosofía, principalmente Aristóteles, se aventuraron en el estudio sistemático del Lenguaje, en sus obras Poética y Organon elabora innumerables hipótesis acerca de la composición idiomática así como de las relaciones resultantes de la articulación mente, del ejercicio dialéctico.

Entre los argumentos no hay la diferencia que algunos pretenden que haya, cuando afirman que unos visan las palabras y otros el pensamiento en sí mismo, dado que es absurda la suposición de que ciertos argumentos apuntan a las palabras y otros el pensamiento, y que son diferentes. (ARISTÓTELES,1999, p.97)

Esto quiere decir que existe una relación entre el pensamiento y el habla, así como existe la relación de la internalización y externalización de las ideas del mundo a través del lenguaje. Otro importante pensador que admite la importancia del lenguaje es San Agustín, que en las Confesiones.1 / 8, y apud Wittgenstein (1999 p.27) afirma

Si los adultos nombra algún objeto y, al hacerlo, se volvían hacia él, yo percibía esto y comprendía que el objeto fuera designado por los sonidos que ellos pronunciaban, pues ellos querían indicarlo. Pero deduje esto de sus gestos, el lenguaje natural de todos los pueblos, y del lenguaje que, por medio de la mimica y de los juegos con los ojos, por medio de los movimientos de los miembros y del sonido de la voz, indica las sensaciones del alma, esta desea algo, o se detiene, o rechaza o huye.

Es decir, la más importante figura del pensamiento de la primera mitad del medievo, destacaba las conexiones físicas y mentales presentes en el ejercicio comunicativo. En el modernismo, en consonancia con la retrospectiva grecorromana de ese período, encontramos en Francis Bacon, en su análisis de las causas que entorpecen el desarrollo del conocimiento humano, su teoría de los ídolos, que aún siendo cuatro, a efectos de concordancia con el mismo (en el que se discute las ideas), y que se relaciona con la influencia que produce en el debate el poder de las palabras, o su uso incorrecto, pues afirma,

Los ídolos que se imponen al intelecto a través de las palabras son de dos especies. O son nombres de cosas que no existen (pues del mismo modo que hay cosas sin nombre, por ser desapercibidas, así también hay nombres por mera suposición fantástica, a la que no corresponden cosas), o son nombres de cosas que existen, pero confusos el, mal determinados y abstractos de las cosas, de forma temeraria e inadecuada. (BACON,1999, p. 47)

En cierta forma, la crítica contenida en este párrafo apunta a la forma que el uso incorrecto del lenguaje distorsiona la realidad, casi de forma concordante con Aristóteles en su análisis de la dialéctica lo que da cuenta también de la secuencia del pensamiento humano, pues todas sus corrientes, de cierta forma se encuentran influenciadas por las ideas de los grandes pensadores griegos. En el caso de que se trate de una persona que no sea de su familia, no es la primera, Es evidente que hay un principio de conexión entre los diferentes pensamientos o ideas del espíritu humano y que, al presentarse a la memoria o a la imaginación, se introducen mutuamente con cierto método y regularidad. Y esto es tan visible



en nuestros pensamientos o conversaciones más serias que cualquier pensamiento particular que interrumpe la secuencia regular o el encadenamiento de las ideas es inmediatamente notado y rechazado.

En el caso de las mujeres, la mayoría de las veces, la mayoría de las veces, la mayoría de las veces, la mayoría de las veces,

No hablamos porque seamos más aptos para eso que los demás animales, ni tampoco para expresar las mismas necesidades físicas que son comunes a ellos ya nosotros. Si, en mayor o menor proporción todos los seres vivos se comunican, "la lengua de convención sólo pertenece al hombre, y esta es la razón por la que el hombre progresa, sea para bien o para mal, y porque los animales no lo hacen puede. (ARISTÓTELES, 1999, p.215)

De esta forma, y en la visión de los teóricos revisados, puede inferirse que la preocupación con el lenguaje siempre estuvo presente en el mundo del debate y de la producción del conocimiento, aunque a veces con mayor énfasis en las cuestiones formales o presentes en su superficie, de los pensadores de la antigüedad, es decir, de las épocas anteriores al posmodernismo, se sentar las bases para las posteriores concepciones lingüísticas, que como se ha dicho, deben ser atribuidas a Ferdinand de Saussure.

### 3.1 EL LENGUAJE Y SU CONEXIÓN CON EL PENSAMIENTO Y EL DESARROLLO COMO SE ENTIENDE HOY

Sin duda el estudio de la lengua sufre un cambio radical en la primera mitad del siglo XX, a partir de las innovaciones atribuidas al estudioso suizo ya antes mencionado, pero en el mundo de la Educación los principales cambios provienen de la fusión de los dos más grandes pensadores del área en el anterior siglo, Jean Piaget y Lev Vygotsky, los cuales, a pesar de ser vistos como figuras discordantes, mostrarían la importancia del lenguaje para el desarrollo de la personalidad humana, ambos con énfasis en el niño, lo que no constituye obstáculo para extrapolar en las fases posteriores. Aunque los dos coinciden en la fusión existente entre lengua y pensamiento, puede que el punto que los alejó de obtener respuestas más concretas sea el hecho de haber asociados los fenómenos estudiados, Lenguaje y Pensamiento con el Comportamiento, fuente original de sus investigaciones, pues ambos se centraron en las cuestiones inherentes al aspecto conductual. En la obra de Vygotsky, *La Construcción del Pensamiento y del Lenguaje*, ocupa largos pasajes para explicar a acercarse a las teorías de Piaget, de hecho todo un capítulo, el número dos el cual comienza de la siguiente forma,

Los estudios de Piaget constituyeron toda una época en el desarrollo de la teoría del lenguaje y del pensamiento del niño, de su lógica y su visión del mundo, y quedaron marcados por su importancia histórica. Con la ayuda del método clínico de estudio del lenguaje y del pensamiento del niño, que elaboró e introdujo en la ciencia, Piaget fue el primero en estudiar sistemáticamente, con una osadía inusual, profundidad y





amplitud de alcance, las peculiaridades de la lógica infantil en un corte completamente nuevo. (VYGOTSKY p.2001, p.19)

En esencia, el punto de flexión del pensamiento de ellos se encuentra en el interés por el segundo su nivel de desarrollo, es decir, establecen una relación de causa efecto desarrollo del niño, así como en las etapas en que él sitúa Piaget se sitúa entre las fases de la fase niño, con las características inherentes a cada una de ellas con la apropiación de la lengua, con tal efecto, Vygotsky afirma. (2001, p.63)

La función primaria del lenguaje es comunicar, relacionar socialmente, influenciar los circundantes tanto del lado de los adultos y del lado del niño. Así, el lenguaje primordial del niño es puramente social, sería incorrecto denominarla lenguaje socializado, ya que a ese término se asocia algo inicialmente no social, que sólo se tornaría social en el proceso de su cambio y desarrollo.

Una vez más, el foco se desplaza hacia el nivel de desarrollo del individuo, disociado de la relación lenguaje y pensamiento.

El engaño vería ser desvelado con la aparición de los estudios lingüísticos y psicolingüísticos más hundidos de la lengua, que sitúan la lengua como fenómeno inherente del desarrollo al realizar la unión entre Metacognición y Metalenguaje, en este sentido y según afirma Smith (2003, p.66)

La metacognición es el pensamiento (o lenguaje) sobre el pensamiento, exactamente como el metalenguaje es el lenguaje (o el pensamiento) sobre el lenguaje. Y existe una controversia, en la psicología e investigaciones educativas, sobre cuán importante es la habilidad tanto en la metacognición como en el metalenguaje para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

De aquí ya son más perceptibles las nociones actuales de la función constituyente del lenguaje humano, que en términos simples es la de favorecer el desarrollo del individuo, pues tiene la capacidad de articular éste en su contacto consigo mismo a través de la articulación de sus ideas, expresadas en formas de palabras en la mente, así como articula con su medio social a través de esas mismas palabras, lo que sin duda promueve el desarrollo; Lo que no debe ser olvidado, es el hecho de que el lenguaje es quien articula al sujeto y la especie humana en el proceso de desarrollo, aunque en apariencia su función sea más primordial, pues según Smith (2003, p. 65)

La convencionalidad del lenguaje significa que este lenguaje es social, en todos sus aspectos. El lenguaje hace cosas a favor de las personas, y sus convenciones específicas - el modo en que hace las cosas - son asuntos de contrato e identificación social. Hablamos de la manera en que las personas a nuestro alrededor hablan, desde que veamos a nosotros mismos como ese tipo de personas.



Esta frase ejemplifica con total claridad la importancia de la lengua como principal articuladora de la convivencia humana, en su aspecto funcional, y del desarrollo humano en su aspecto estructural.

La Neurociencia, ciencia que estudia el cerebro, estableció con claridad cómo el pensamiento se articula en el cerebro al producirse las sinapsis, conexiones, de esta misma forma el lenguaje humano contribuye al desarrollo, pues cada conocimiento, expresado en palabras dentro del cerebro, establece las relaciones necesarias para el desarrollo del conocimiento, con informaciones que recibimos del medio en que vivimos, esa dinámica puede ser explicada a través de las palabras de Smith (2003, p. 37)

Todos los diversos aspectos de pensamiento que el lenguaje distingue pueden ser vistos como la manipulación de las relaciones cognitivas. El razonamiento generalmente se refiere a relaciones dentro de una serie de afirmaciones o estado de cosas; el modo como una cosa se sigue a otra. Inferencia implica relaciones entre afirmaciones o estado de cosas particulares y circunstancias algo más generales, y solución de problemas relaciona estado de cosas existentes a estados deseados.

Así, de formas simples, es cómo se producen los procesos mentales de adquisición de conocimientos o de razonamiento, todo por medio de aquella herramienta humana única y maravillosa, la lengua, la mejor forma de ejemplificar su importancia está contenida en sus múltiples utilidades para el ser humano.

Como es posible apreciar incluso que producto de los cambios históricos que son naturales al desarrollo humano, es posible constatar que salvo algunos matices aislados, la gran mayoría de las personas que dedicaron su vida al estudio de la naturaleza humana y de la construcción del pensamiento, ya sea a través de la filosofía, así como las posteriores ciencias exactas o sociales derivadas de ella con posterioridad, coinciden en la importancia del lenguaje y sitúan esta herramienta humana como la clave del proceso evolutivo individual y colectivo.

#### **4 PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS**

La metodología es un conjunto de procedimientos que se siguen a través de técnicas con el objetivo de examinar y evaluar los diversos métodos de investigación para poder relacionar las limitaciones o no en su utilización y verificar la necesidad de la creación de nuevos métodos para la mejor resolución de los problemas a ser investigados. Etimológicamente, la palabra método, según el Diccionario Aurelio (1999), deriva del latín *methodus*, cuyo significado es camino a través del cual se busca llegar a algo o a un modo de hacer algo.



De esa forma se optó como camino metodológico a seguir el procedimiento técnico de la investigación bibliográfica. La investigación bibliográfica según GIL (2008), es desarrollada a partir de un material ya elaborado que está constituido por libros y artículos científicos. Aun según Gil (2008, p.50), "la principal ventaja de la investigación bibliográfica reside en el hecho de permitir al investigador la cobertura de una gama de fenómenos mucho más amplia que aquella que podría investigar directamente." Pero para que se pueda obtener el máximo de éxito a través de una investigación bibliográfica, se hará necesaria la interpretación de la fundamentación teórica obtenida, momento en que el análisis hermenéutico se convierte en un imperativo en la conducción de la misma.

El análisis hermenéutico, es el arte o el método interpretativo que busca comprender un determinado texto, es decir, esta expresión-proveniente del griego *hermeneuein*-, tiene el sentido de 'interpretar', 'explicar' de forma general el pasaje textual en cuestión, tratando de encontrar la alegoría presente. La hermenéutica, sea como método de comprensión e interpretación, sea como filosofía que busca la comprensión de la experiencia humana en el mundo, mantiene estrecha relación con otros métodos, ya que involucra la comprensión, la interpretación y el entendimiento del lenguaje.

Como interpretar un texto significa entregarse a un coloquio con él, dirigirle preguntas y dejarse cuestionar por él, cualquiera que sea el punto de partida de la comprensión, él deberá reposar sobre un suelo dialógico así como sobre una aprehensión fenomenológica previa, sin los cuales no es posible saltar al círculo hermenéutico. El acto de interpretar implica la producción de un nuevo texto, mediante la adición de sentido que le había dado el intérprete dentro de una concepción dialógica. Esta adición de sentido deriva de la conciencia de la historia del intérprete.

En segundo lugar, Santana (2015), para alcanzar la comprensión de un texto, su significado más profundo, es necesario investigar los diversos elementos que componen el proceso hermenéutico -el autor, el texto y el lector.

En cuanto al enfoque de la investigación se optó por el enfoque cualitativo. Según Bogdan y Biklen (1994, p. 49), "el enfoque de la investigación cualitativa exige que el mundo sea examinado con la idea de que nada es trivial", que todo tiene potencial para constituir una pista que nos permita establecer una comprensión más esclarecedora de nuestro objeto de estudio.

Para Richardson (2012) los estudios que emplean una metodología cualitativa pueden describir la complejidad de determinado problema, analizar la interacción de ciertas variables, comprender y clasificar procesos dinámicos vividos por grupos sociales. En cuanto a la naturaleza, se constituyó en una investigación aplicada pues se preocupó con verdades e



intereses locales. Como los objetivos, determinan el carácter de una investigación, se clasificó como una investigación del tipo exploratoria. Estas buscan un abordaje del fenómeno por el levantamiento de informaciones que podrán llevar al investigador a conocer más a su respecto. Como nos relata Fonseca (2002, p.35),

Este tipo de investigación tiene como objetivo proporcionar mayor familiaridad con el problema, con miras a hacerlo más explícito o a construir hipótesis. La gran mayoría de estas investigaciones involucra: (a) levantamiento bibliográfico; (b) entrevistas con personas que tuvieron experiencias prácticas con el problema investigado; y (c) análisis de ejemplos que estimulen la comprensión. Estas investigaciones se pueden clasificar como: investigación bibliográfica y estudio de casos.

Y por último se destaca que esta investigación se organizó a partir del método inductivo. La inducción es un proceso por el cual, partiendo de datos o observaciones particulares constatadas, podemos llegar a proposiciones generales. El método inductivo se mostró como el más adecuado a la investigación propuesta pues en ese método se parte de la observación de hechos o fenómenos cuyas causas se desea conocer.

GIL (2008), destaca que el método inductivo procede inversamente al deductivo pues, parte del particular y coloca la generalización como un producto posterior del trabajo de la recolección de datos particulares.

## **5 RESULTADOS Y DISCUSIONES**

Al indagar la importancia del dominio del lenguaje para el desarrollo humano puede ser apreciado que no es posible imaginar la especie humana, con todas sus características y potencias: de razonar, de pensar, de comunicarse, de evolucionar, etc., en ese sentido es en las palabras de Rousseau que retrata mejor el gran eslabón articulador del desarrollo humano que es la práctica y el dominio del lenguaje, se puede establecer como paralelo que una sociedad que no se apropia de su lengua de forma cabal, es una sociedad que se y que la razón por la cual existe tanta disparidad entre los niveles de conocimiento y de entendimiento de las personas, para explicar esto una vez más regresaremos a Smith, quien afirma (2003, p. 55):

La cuestión es acerca de cómo se comprueba el sentido del lenguaje, cómo podemos confirmar que la información recibida tiende a ser verdadera, a tener sentido, o que de hecho la estamos comprendiendo de manera correcta. ¿Cuál es la fuente de las predicciones que puede eliminar todas las ambigüedades inherentes al lenguaje, de modo que podamos hacer la interpretación más racional y confiable?

En un ejercicio simple de lógica, podemos deducir lo siguiente: el único expediente que garantiza el éxito del ser humano en cualquier actividad que realiza, es el dominio de las



técnicas, secretos y trampas que de ella forman parte, de la misma forma que para el uso de alguno que es su capacidad y destreza a la que va a hacer la diferencia, luego, para el uso de la herramienta humana que es el lenguaje, su mayor aval, sin duda, va a ser el nivel de conocimiento y comprensión que tenga de éste.

En las investigaciones de las concepciones del lenguaje en algunos pensadores y en diferentes momentos históricos, se constató que aunque todas las concepciones modernas de las lenguas hayan sido atribuidas a los pensadores contemporáneos, a partir de Saussure, e innegable el aporte de las más variadas figuras, desde el inicio de la cultura occidental, pues incluso con algunas divergencias todos coincidieron en buscar explicar el secreto imbuido en el fenómeno del lenguaje, partiendo por Aristóteles, hasta llegar a Rousseau, o que no desmerece el hecho de que muchas ideas y concepciones quedaron fuera del presente artículo pero sin embargo, el intento fue la de buscar la mayor cantidad de autores y de las más diferentes vertientes filosóficas.

Así mismo, para resaltar las contribuciones de Piaget y Vygotsky en la relación lenguaje y desarrollo humano debe ser dicho que ellos dieron un giro diametral en el mundo de la Psicología del desarrollo, de hecho todas las teorías pedagógicas educativas actuales están influenciadas por alguno de ellos o por los dos, de hecho la influencia que el medio ejerce sobre el niño, o sobre cualquier persona, puede ejemplificarse de la siguiente forma según Vygotsky (2001, p. 257)

De este punto de vista, el proceso de desarrollo se asemeja íntegramente a un proceso de desplazamiento de un líquido contenido en un vaso por un líquido inyectado de fuera en ese vaso: si al principio existe en el vaso un líquido blanco y en él se bombea sin cesar líquido rojo, esto debe llegar a una situación en que el líquido blanco, que simboliza las peculiaridades del propio niño y es predominante al inicio del proceso, disminuirá a ser desplazado del vaso por el líquido rojo.

Por último, para destacar la relación entre Lenguaje y Pensamiento, hay que recordar que la interacción del hombre con el medio social e histórico que le rodea es imposible sin la articulación de estas dos capacidades únicas de él, la de pensar, en palabras y la de exteriorizar las ideas en palabras, esto no sólo en el cotidiano, sino con el agregado que es el lenguaje al que permite que el ser humano dialogue con todo su acervo histórico cultural, pues parafraseando a Descartes el dominio de la lengua posibilita que pueda no sólo dialogar con todos los grandes pensadores, con el agregado que lo hace con lo mejor de sus ideas.

## 6 CONSIDERACIONES FINALES



A partir de eso se concibió la problemática de la investigación en cuestión, al dominio del lenguaje constituye una herramienta de extrema importancia para el desarrollo humano? de lo cual se concluye que sí, por cuanto es en las palabras que el hombre construyó todo, a través de la lengua, que para entender el mundo que le rodea, debe entender aquello con lo que a lo largo de la historia se valió para nombrar, palabras.

El hombre crea y utiliza el lenguaje, o sea el lenguaje el elemento concreto que permite al hombre tener conciencia de las cosas. Pero en el transcurso de la evolución del hombre actual, nuestros antepasados directos, aprendieron a transformar el instrumento en instrumento de trabajo, instrumento este con objetivo determinado, a registrar ese instrumento simbólicamente en nuestro sistema nervioso central ya denominar ese instrumento, en ese momento ocurrió la aparición del lenguaje. El hecho es que el instrumento de trabajo indujo la aparición de la conciencia y creó las condiciones para el surgimiento del lenguaje. En ese momento el hombre pasó a verdaderamente conocer el mundo a su alrededor. El lenguaje es la condición básica para que un niño, se apropie del mundo que la rodea y que pueda a lo largo de su desarrollo interferir en ese mundo. De esta forma es muy claro que el lenguaje es la herramienta necesaria e imprescindible para la comunicación y la comprensión de una realidad, es a través de ella que nombramos nuestros afectos y nuestros deseos, nuestros sueños, metas y objetivos. Desde el punto de vista de las antiguas escuelas de Psicología como nos habla Bock (1999), él entre la palabra y el significado es asociativo, y en nuestra mente evoca su sentido, o sea, el desarrollo del lenguaje en la sociedad es algo inexorablemente rico y transformador. La familia, es el espacio privilegiado en que este aprendizaje tiene su inicio ya lo largo del desarrollo humano se percibe que este aprendizaje se va modificando, alterando la experiencia humana y enriqueciéndola cada día.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética, política, organon e constituição de Atenas.** Coleção os Pensadores. São Paulo, Editora Nova Cultural, 1999.

BACON, Francis. **Verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza.** Coleção os Pensadores. São Paulo, Editora Nova Cultural, 1999

BOCK, Ana Mercês et al. **Psicologias. Uma introdução ao estudo de Psicologia.** São Paulo, Editora Saraiva, 1999.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal, Porto 1994.



- DESCARTES, René. **Discurso do Método, as paixões da alma, meditações**. Coleção os Pensadores. São Paulo, Editora Nova Cultural, 1999.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, Editora Atlas, 2008.
- HUME, David. **Vida e obra**. Coleção os Pensadores. São Paulo, Editora Nova Cultural, 1999.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social, Métodos e Técnicas**. São Paulo, Editora Atlas, 2012.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato Social. Ensaio sobre a origem das Línguas**. Coleção os Pensadores. São Paulo, Editora Nova Cultural, 1999.
- SAMPIERI, R. H., COLLADO, C. F., LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. São Paulo, MacGrawHill, 2006
- SANTANA, Ana Lúcia. **Hermenêutica**. Disponível em <<http://www.infoescola.com/filosofia/hermenêutica/>>. Acesso em: 16 setembro de 2015.
- SARAMAGO, José. **Cain**. Buenos Aires, Santillana Ediciones Generales, S.L, 2011.
- SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura. Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Editora Artmed, São Paulo, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Editora Martins Fontes, São Paulo, 2001.
- WITTGENSTEIN, Ludwig Josef Johann. **Investigações Filosóficas**. Coleção os Pensadores. São Paulo, Editora Nova Cultural, 1999.



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

---

## QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO DE PROFESSORES DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE AQUIDAUANA/MS

Mayara de Lima Salvador

Helen Paola Vieira Bueno

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus Aquidauana-MS

### RESUMO

O artigo investiga fatores da Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) de professores em um Centro de Educação Infantil (Cmei) na cidade de Aquidauana/MS. A QVT dialoga com noções como motivação, satisfação e saúde-segurança no trabalho (Sato, 1999) e também é determinada por fatores psicológicos, como grau de criatividade, de autonomia, de flexibilidade de que os trabalhadores podem desfrutar ou, fatores organizativos e políticos, como a quantidade de controle pessoal sobre o trabalho ou a quantidade de poder que os trabalhadores podem exercer sobre o ambiente circundante a partir de seu posto de trabalho (Ciborra; Lanzara, 1985). Diante desta problemática, realizou-se uma pesquisa com professores de um Cmei para investigar possíveis fatores que contríbuiem para a (QVT) desses docentes. As perguntas das entrevistas sobre QVT foram divididas em seis campos, a saber: compensação justa e adequada; condições de trabalho e segurança; utilização e desenvolvimento de capacidades; integração social na organização e trabalho em equipe; direitos, deveres e tomada de decisão e trabalho e espaço total de vida. A análise dos dados que foram obtidos nas entrevistas demonstrou que, de um modo geral, os professores possuem uma boa QVT, contudo nota-se que sentem a necessidade de melhoramento em alguns fatores como a jornada de trabalho, um salário justo para a função e gestores mais capacitados para gerir o trabalho.

**Palavras-chave:** Professores. Qualidade de Vida no Trabalho. Educação Infantil.

### ABSTRACT

The article investigates factors of Quality of Life at Work (QWL) of teachers at a Center for Early Childhood Education (CECE) in the city of Aquidauana/MS. The QWL dialogues with notions such as motivation, satisfaction, and health-safety at work (Sato, 1999) and is also determined by psychological factors, such as the degree of creativity, autonomy, flexibility that workers can enjoy, or organizational and political factors, such as the amount of personal control over labor or the amount of power that workers can exercise over the surrounding environment from their jobs (Ciborra, Lanzara, 1985). Faced with this problem, a research was conducted with teachers of a CECE to investigate possible factors that build up for the (QWL) of these teachers. QWL interview questions were divided into six areas: fair and





adequate compensation; working conditions and safety; use and capacity building; social integration in organization and teamwork; rights, duties and decision making and work and total living space. The analysis of the data that were obtained in the interviews showed that, in general, the teachers have a good QWL; however, it is noticed that they feel the necessity of improvement in some factors like the work day, a fair salary for the function and managers to manage the work.

**Keywords:** Teachers. Quality of life at work. Child Education.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho possui o objetivo de investigar fatores da Qualidade de Vida no Trabalho de professores da Educação Infantil e as suas condições de trabalho, visto que a profissão docente é considerada pela Internacional do Trabalho (OIT) como uma das mais estressantes, pois ensinar se tornou uma atividade desgastante, com repercussões evidentes na saúde física, mental e no desempenho profissional (Reis et al., 2006). Para atingir o objetivo proposto, o presente artigo discute os conceitos de Qualidade de Vida (QV), Qualidade de Vida no Trabalho e Qualidade de Vida do professor da Educação Infantil.

Trata-se de um estudo qualitativo em que participaram professores de um Centro de Educação Infantil do município de Aquidauana-MS, Brasil. Foram aplicados nos professores investigados um questionário desenvolvido pelas pesquisadoras especialmente para este estudo. Composto de 27 questões, contendo questionamentos sobre compensação justa e adequada, condições de trabalho e segurança, utilização e desenvolvimento das capacidades, integração social na organização e trabalho em equipe, direitos, deveres e tomada de decisão, trabalho e espaço total de vida.

Aos professores investigados, foram apresentados inicialmente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde uma via pertence ao pesquisador e outra ao participante da pesquisa. Após essa etapa, cada professor recebeu uma entrevista impressa e preencheu os dados solicitados.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para o referido artigo foram pesquisados autores que abordam o tema Qualidade de Vida, Qualidade de Vida no Trabalho e Qualidade de Vida do professor da Educação Infantil. Existem hoje muitas publicações sobre o tema, o que demonstra o grande interesse de se pesquisar sobre a importância de devolver ações e pesquisas sobre essa temática para melhoria da vida e da vida no trabalho desses profissionais. Alguns dos autores utilizados



para compor o artigo foram Aguiar (2008), Gordia (2011), Minayo (2000), Theorell e Karasek (1996) e Andrade e Cardoso (2012), entre outros. Os referidos teóricos trouxeram grandes reflexões e conceitos importantes para o artigo, onde pudemos discutir o tema abordado.

### 3 QUALIDADE DE VIDA

Qualidade de Vida (QV) é um tema atual, que envolve pesquisas de diversas áreas, sejam elas humanas ou biológicas, porém ainda não se chegou a uma definição única do termo (Pereira, 2012). O conceito de QV, não está necessariamente relacionado à ausência de doença, vai muito além disso, Qualidade de Vida está envolvida por diversos fatores que a influenciam, sejam eles ambientais, sociais, econômicas etc. Sabemos que a palavra qualidade de forma geral remete a algo bom ou ruim, sendo assim é uma característica subjetiva a cada ser humano e por esse fato difícil de ser medida ou avaliada.

De acordo com Minayo (2000, p.10), qualidade de vida

é uma noção eminentemente humana, que tem sido aproximada ao grau de satisfação encontrado na vida familiar, amorosa, social e ambiental e à própria estética existencial. Pressupõe a capacidade de efetuar uma síntese cultural de todos os elementos que determinada sociedade considera seu padrão de conforto e bem-estar. O termo abrange muitos significados, que refletem conhecimentos, experiências e valores de indivíduos e coletividades que a ele se reportam em variadas épocas, espaços e histórias diferentes, sendo, portanto, uma construção social com a marca da relatividade cultural.

Lipp e Rocha (1996) considera e define a QV “como o viver que é bom e compensador em pelo menos quatro áreas: social, afetiva, profissional e saúde. Para que a pessoa possa ser considerada como possuindo uma boa QV, torna-se necessário que ela tenha sucesso em todos esses quadrantes.” Percebemos então que para ter uma QV boa deve-se ter um equilíbrio em todos esses aspectos.

Chiavenato (2008) relata que a qualidade de vida implica em criar, manter e melhorar o ambiente de trabalho seja em suas condições físicas, psicológicas e sociais. Isso resulta em um ambiente de trabalho agradável, amigável e melhora substancialmente a qualidade de vida das pessoas na organização.

Muitos são os fatores que influenciam a QV, como o contexto em que a pessoa se encontra e o seu meio social, tem uma forte influência. Atualmente, é comum vermos esse tema ser debatido em programas televisivos, em jornais, revistas e na mídia de uma forma geral. Pereira (2012) pondera que na área da saúde, diversos profissionais estão somando esforços com intuito de melhorar a QV dos indivíduos, através de ações preventivas que visem protege-las de desfechos patológicos.



## QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO

A Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) está diretamente ligada a satisfação e motivação interna de cada um. O ambiente de trabalho interfere muito na nossa QV, quando temos um ambiente acolhedor, com gestores responsáveis e um ambiente de trabalho com recursos disponíveis, são fatores que favorecem para um bom ambiente de trabalho.

Os resultados de um ambiente equilibrado estão em um trabalho bem feito e desenvolvido com satisfação entre os funcionários, se sentindo assim valorizado em sua função. Diante disso Prates (2013, p.12) argumenta que

muitos fatores são responsáveis para uma não qualidade de vida no exercício do cargo ou função, por isso devem ser identificados e combatidos com políticas e ações, visando eliminar ou minimizar esses males, tendo em vista afetarem não somente o lado profissional, mas também a vida familiar e social dos trabalhadores (PRATES, 2013. P 12).

Percebemos então que o trabalho afeta diretamente nossa QV fora desse ambiente, pois esse é um quadrante importantíssimo em nossa vida. As pessoas geralmente possuem uma jornada de trabalho longa, e passam uma boa parte do seu tempo no trabalho, e para isso é necessário que esse ambiente seja bom e acolhedor.

Para Ribeiro e Santana (2015) a QVT parte do princípio de que o comprometimento e a motivação do trabalhador ocorre de maneira mais natural em ambientes em que eles tenham a liberdade de interagir com as decisões da organização e participar de atividades propostas que transmitam prazer e satisfação. Segundo Rodrigues (1994, p.93), “o empregado que possui uma vida familiar insatisfatória, tem o trabalho como o único ou maior meio para obter a satisfação de muitas de suas necessidades, principalmente, as sociais”. Assim, o trabalho assume um peso importante na vida pessoal e profissional do trabalhador.

Araújo et al (2003) destacam a necessidade de compreender o campo da saúde do trabalhador relacionado ao trabalho docente como uma forma de contribuir na produção de melhorias nas condições de trabalho dos professores e, conseqüentemente, no desenvolvimento da saúde coletiva nacional.

## QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Na literatura mundial e nas pesquisas sobre saúde dos profissionais, os professores têm sido assinalados como uma das classes profissionais mais propensas ao estresse, isto se deve principalmente as transformações que ocorreram no papel de professor ao longo do tempo.



Segundo Andrade e Cardoso (2012) a profissão docente já não detém o mesmo prestígio e as exigências sobre estes profissionais, são inversamente proporcionais a valorização dispensada aos mesmos.

Espera-se dos professores muito mais do que o repasse de conteúdos, atribui-se a eles a responsabilidade de promover uma educação global que envolva a aquisição de habilidades sociais, desenvolvimento do raciocínio e da criatividade, entre outras. Esta tarefa torna-se ainda mais complexa ao passo que as famílias estão cada vez mais ausentes do processo educacional das crianças recaindo sobre o professor, sobretudo, da Educação Infantil, o ensino até mesmo de noções básicas, como civilidade e bons costumes (ANDRADE e CARDOSO, 2012).

A QV do professor da Educação Infantil está diretamente ligada a alguns fatores estressantes do seu dia a dia no trabalho. O que acarreta ao seu adoecimento na vida fora da escola.

Oliveira e Assunção (2010) declara que

Considera-se, nos sistemas escolares, a estrutura física das unidades educacionais, as normas que organizam a dinâmica das interações na instituição, os recursos materiais disponíveis para a realização das atividades, as condições de emprego – cargo, função, vínculo de contratação, carga horária de trabalho, remuneração, plano de carreira, formação continuada, como também a experiência relacional entre os sujeitos docentes e com os sujeitos discentes [...] (Apud, Vieira, 2013, p.132).

Segundo Vieira e Oliveira (2013) quando perguntamos “em que condições trabalham os sujeitos docentes da educação infantil no Brasil”, vêm-nos à mente as impressões da realidade que temos e conhecemos. Porém, como grande parte das instituições de educação infantil públicas está sob a responsabilidade dos governos municipais, não se pode homogeneizar ou generalizar a partir dos lugares e situações que já tivemos contato, seja pessoalmente ou por estudos de casos isolados.

Nessa perspectiva, observamos que vários são as vertentes que podem influenciar na QV. E todas incluem tudo aquilo que é necessário para os professores executarem com êxito e com QV o trabalho que os compete. Os professores estão carregando muitas responsabilidades que antes não eram de incumbência deles. Os motivos estressantes no magistério são diversos e varia de acordo com o ambiente de trabalho de cada professor.

Aguiar e Almeida (2008) manifesta a ideia de que

As demandas dos pais de que o professor tem de ensinar tudo a seus filhos, desde o respeito ao professor e às autoridades, na escola, a um comportamento social adequado e o respeito às normas, têm um efeito devastador na vida do professor. (...) Muitos por não conseguirem responder a essas questões, acabam frustrados, doentes, e carregam consigo um enorme sentimento de incompetência (AGUIAR; ALMEIDA, 2008, p. 29).



O professor é um dos fatores mais importantes na Educação Infantil, pois é ele quem está trabalhando dentro da sala de aula e diretamente com o aluno desenvolvendo aquilo que foi planejado pela equipe escolar. No entanto, para que o professor desenvolva o seu trabalho não basta somente a formação inicial, a continuidade da formação é necessária, pois constantemente a área da educação está se transformando e surgindo novos conhecimentos e metodologias para que esse profissional possa trabalhar em sala de aula. Portanto, investir no professor e na sua formação é imprescindível para se atingir a Qualidade de Vida no Trabalho desse profissional (DELFINO; SOUZA, 2014).

Como já foi dito, são atribuições que estão sendo transferidas ao professor de forma indevida e sabemos que não deve ser tarefa deles e sim dos responsáveis legais pela criança, por essa razão, acaba sobrecarregando o profissional e o adoecendo. Essas crianças estão chegando com atitudes e comportamentos inapropriados nas instituições, cabendo ao professor impor limites e ensinar os conceitos de ética, moral e respeito.

## 5 RESULTADOS

Os professores são em sua totalidade do sexo feminino. A faixa etária das entrevistadas em média é de 26 a 35 anos de idade, e a maioria é casada, com 2 a 3 filhos ou dependentes.

Em relação à formação profissional, a maioria possui pós-graduação (60%), sendo que o restante possui ensino superior. Quanto ao tempo de trabalho a maioria possui entre 6 e 10 anos (40%) de serviço na rede municipal de Aquidauana/MS. A maioria (80%) recebe de 2 a 3 salários mínimos. No que se refere à situação na escola a maioria é do quadro de efetivos (60%) e dos professores avaliados (60%) possuem regime de trabalho de 40 horas semanais.

**Tabela 01** – Distribuição das frequências e porcentagens das variáveis sociodemográficas da amostra:

Variáveis	Categoria	Frequências(a)	Porcentagem%
Sexo	Masculino	0	0
	Feminino	5	100
	<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>
Idade	Até 25 anos	0	0
	De 25 a 35 anos	3	60
	Acima de 40 anos	2	40
	<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>
Estado civil	Solteiro(a)	1	20
	Casado(a)	3	60
	Separado(a)	1	20
	Viúvo(a)	0	0
	União Estável	0	0
	<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>



<b>Quantidade de filhos ou dependentes</b>	Nenhum	1	20
	1 (um filho)	0	0
	2 (dois filhos)	2	40
	3 (três filhos)	2	40
	4 ou mais filhos	0	0
<b>Total</b>		<b>5</b>	<b>100%</b>
<b>Formação profissional</b>	Ensino Fundamental	0	0
	Ensino Médio	0	0
	Magistério	0	0
	Ensino Superior	2	40
	Pós-graduação	3	60
<b>Total</b>		<b>5</b>	<b>100%</b>
<b>Tempo de trabalho</b>	Entre 1 e 5 anos	1	20
	Entre 6 e 10 anos	2	40
	Entre 11 e 15 anos	1	20
	Mais de 16 anos	1	20
<b>Total</b>		<b>5</b>	<b>100%</b>
<b>Renda mensal</b>	Até 2 salários mínimos	2	40
	Até 3 salários mínimos	2	40
	De 4 a 5 salários mínimos	1	20
	Mais de 6 salários	0	0
<b>Total</b>		<b>5</b>	<b>100%</b>
<b>Situação na escola</b>	Nomeado	0	0
	Contratado	2	40
	Efetivo	3	60
	<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>
<b>Carga horária</b>	20 horas	2	40
	40 horas	3	60
	<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>

As perguntas das entrevistas sobre Q VT foram divididas em seis campos, a saber: I) compensação justa e adequada; II) condições de trabalho e segurança; III) utilização e desenvolvimento de capacidades; IV) integração social na organização/ trabalho em equipe; V) direitos e deveres/tomada de decisão; VI) trabalho e espaço total de vida.

O primeiro item, denominado **compensação justa e adequada**, possui 3 questões. Na questão número 1 foi questionado se na função que ocupa, o salário é compatível com os outros que exercem a mesma função na escola, a maioria julgou muito bom (60%). Na segunda pergunta foi questionado como pode ser considerado o valor do salário, quando comparado ao valor pago por outras instituições do mesmo ramo, a maioria respondeu que considera bom (40%). Na terceira questão, foi perguntado sobre como pode ser considerado o salário pago pelas atividades que realiza dentro da escola em relação ao esforço, experiência e qualificação, a maioria avaliou ser ruim (40%).

O segundo campo de pesquisa é **condições de trabalho e segurança**, com quatro questões. A primeira questão foi como considera a carga horária para a realização das suas



atividades dentro da organização, a maioria julgou ser bom (60%). A segunda questão foi se a carga horária do seu trabalho é desafiadora, sem ser excessiva, a maioria respondeu que considera ser bom (80%). A terceira questão era para considerar as condições ambientais de trabalho (iluminação, higiene, ventilação e organização) como você classifica a escola, a maioria declarou ser bom (60%). Na quarta questão foi perguntado como percebe os fatores envolvidos na realização do seu trabalho que interferem na sua condição de saúde, tais como: esforço repetitivo, uso excessivo da voz, tempo em pé, estresse, a maioria respondeu ser neutra.

O terceiro campo é de **utilização e desenvolvimento das capacidades**, com 4 questões. A primeira foi, como considera a sua participação nas decisões relacionadas com seu trabalho (planejamento, organização, desempenho) a maioria avaliou como bom (80%). Na segunda questão, foi questionado se existe autonomia para decidir a melhor alternativa para resolver algum problema em sala, a maioria considerou bom e muito bom com (20%) cada alternativa. A terceira pergunta foi como você avalia o grau de independência, ou a sua autonomia na realização das suas atividades dentro da escola a maioria avaliou como sendo bom (60%). A quarta questão foi como considera o feedback dos seus superiores sobre o seu desempenho no trabalho, a maioria analisou como bom (80%).

O quarto campo da entrevista foi **integração social na organização e trabalho em equipe** que contou com 4 perguntas. A primeira questão, foi como você avalia o relacionamento dos funcionários da escola, a maioria considerou como muito bom (60%). A segunda questão, foi se os funcionários são tratados de forma igualitária, a maioria julgou como muito bom (60%). A terceira questão foi como são aceitas as sugestões dos professores e funcionários para um bom funcionamento na escola, a maioria respondeu como bom (80%). A quarta questão, foi se considera que existe amizade e colaboração entre funcionários da escola mesmo que estes não fazem parte do mesmo setor, a maioria considera entre bom e muito bom com (20%) cada alternativa.

O quinto campo foi **direitos, deveres e tomada de decisão**, que contou com 4 questões. A primeira foi como avalia as normas e regras existentes na Escola, a maioria avaliou bom (60%). A segunda questão foi sobre a preservação de sua privacidade dentro da escola, a maioria respondeu ser boa (60%). A terceira questão foi se a escola abre espaço para questionamentos e críticas, a maioria julga ser bom (60%). Na quarta questão foi questionado se quando decisões tomadas na escola as afetam, há a possibilidade de revisão destas decisões, a maioria considerou ser bom (80%).

O sexto campo foi, **trabalho e espaço total de vida**, que contou com 4 questões. A primeira foi como avalia o tempo disponível para lazer, atividades físicas e atividades sociais,



a maioria respondeu bom e muito bom com (20%) cada alternativa. A segunda questão foi se qual impacto que a atividade exercida pelo mesmo na escola causa na vida de outras pessoas dentro e fora da escola, a maioria avaliou ser bom (60%). A terceira pergunta foi como você avalia o seu horário de trabalho no que se refere a sua vida pessoal principalmente no relacionamento familiar, a maioria julga ser boa (60%). Na quarta questão foi como o tempo que passa com sua família, sem ser afetado pelo trabalho a ser realizado em casa pode ser considerado, a maioria julgou ser bom (80%).

## 6 DISCUSSÕES

Todos os professores estudados nesta pesquisa são mulheres (100%), dado que confirma a maioria das pesquisas sobre gênero e docência. Segundo dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica, 80% do total de docentes na Educação Básica são mulheres (Todos Pela Educação, 2014). Segundo Carvalho (1999), histórica e culturalmente, a mulher sempre esteve encarregada de educar e cuidar dos filhos e com a entrada da mulher no mundo de trabalho associou-se a ela essa função, visto que já a exercia no lar, de certa forma a construção da imagem social do Professor da Educação Infantil teve origem na vinculação entre ensino escolar e família e entre mãe e professora, ou seja, na concepção assistencialista. Sayão (2002) afirma que na Educação Infantil esse quadro dicotômico de gênero é bem definido onde há aproximadamente 94% de mulheres que atuam na docência na educação pré-escolar no Brasil.

Nesta pesquisa, todos os professores entrevistados (100%) possuem nível superior e a maioria possui pós-graduação (60%), diferentemente do que apontam os dados do Ministério da educação (MEC) em um levantamento feito pelo Censo Escolar da Educação Básica 2017, onde 24,3% dos professores que atuam na educação infantil brasileira não têm ensino superior.

Sobre os resultados relacionados a Qualidade de Vida no Trabalho, o primeiro item, denominado **compensação justa e adequada**, foram perguntados aos professores questões como: se salário é compatível com a função, se o salário é compatível com o valor pago nas outras instituições do mesmo ramo e se o salário pago compensa o esforço, a experiência e a qualificação. Nas duas primeiras questões a maioria respondeu bom e muito bom, no terceiro quesito a maioria avaliou como ruim. Barbosa (2011) destaca que a remuneração docente no Brasil pode ser considerada baixa, principalmente se comparada à remuneração recebida por outras ocupações das quais também se exige formação em nível superior, e que esses baixos





salários trazem impactos negativos para o trabalho docente e, conseqüentemente, para a qualidade da educação.

O segundo campo de pesquisa questiona as **condições de trabalho e segurança**, avaliando questões como a carga horária que exerce, se o trabalho é desafiador, sobre as condições ambientais e físicas do trabalho, e se o trabalho interfere nas suas condições de saúde. Todos responderam bom nas primeiras perguntas, apenas no item se o trabalho interfere na saúde do professor a maioria respondeu com neutralidade, não julgando nem bom, nem ruim. Embora o trabalho com crianças pequenas exija alta demanda emocional, as professoras referem-se ao seu ofício como criativo, envolvendo aprendizagens novas. Para algumas professoras, o trabalho é repetitivo, talvez pelas rotinas das escolas de educação infantil (Martins, 2014). Os professores também estão mais propensos a um maior desgaste físico e emocional e segundo Theörell e Karasek (1996) os trabalhadores expostos a este tipo de experiência, continuamente, podem apresentar fadiga, ansiedade, depressão e doença física. Alves, Braga, Faerstein, Lopes e Junger (2015) revelam que no trabalho de alta exigência emocional e física como é no trabalho de professores predominam doenças cardiovasculares e fatores de risco como hipertensão arterial. Greco, Magnago, Prochnow, Beck e Tavares (2011) destacam que mesmo o trabalho docente propiciando certa liberdade em sala de aula, ao mesmo tempo os docentes estão submetidos a extensas jornadas de trabalho e atividades extraclasse, além de terem que cumprir prazos em curto espaço de tempo e tendo múltiplos empregos.

O terceiro campo pesquisado, intitulado **utilização e desenvolvimento das capacidades**, perguntou itens como: participação nas decisões relacionadas ao trabalho, poder decisório, grau de independência e autonomia no trabalho e feedback dos superiores sobre o trabalho desempenhado e a maioria avaliou como bom e muito bom todos os itens. Essas questões são relacionadas à participação do empregado nas escolhas das tarefas que realiza, o tipo e a quantidade de tarefas que lhe compete e aos aspectos relacionados à autonomia no trabalho (Silva, 2006). Tardiff e Lessard (2007) afirmam que o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também uma atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas e que a autonomia possibilita de forma mais adequada essa realidade. Para Martins (2010), a autonomia possibilita à escola o poder para organizar seu trabalho de forma mais eficiente e mais democrática.

No item 4 denominado **integração social na organização e trabalho em equipe**, onde são avaliados quesitos como relacionamento entre os funcionários, tratamento igualitário, imparcial e justo entre os professores e funcionários, aceitação de sugestões para a



melhoria do ambiente de trabalho e a amizade e colaboração entre os funcionários, a maioria dos pesquisados avaliou como bom e muito bom todos os quesitos. Segundo Paskulin (2012) o apoio social como é fator que pode amenizar o estresse do professor, incluindo nesse apoio o suporte oferecido pelos colegas de trabalho como medida preventiva. O apoio social de colegas no ambiente de trabalho significa ajudar, escutar, falar e apoiar uns aos outros (Silva, 2006) e pode auxiliar na formação de equipes, na cooperação entre os pares, diminuir a competitividade e as mudanças no ambiente de trabalho podem ocorrer de forma mais transparente e menos arbitrária (MONCADA et al, 2014). Delfino e Souza (2014) afirmam que a equipe gestora é responsável por toda a escola, pois é quem deve avaliar como está o andamento das atividades, o rendimento dos funcionários, o trabalho desenvolvido na sala de aula pelo professor e, buscar a colaboração da sociedade para conseguir desempenhar um bom trabalho, pensando na educação dos alunos.

O quinto campo intitulado **direitos e deveres e tomada de decisão**, avaliou as normas e regras existentes na escola, a preservação de privacidade dentro da escola, se o ambiente é propício para questionamentos e críticas e se quando decisões tomadas na escola afetam o trabalhador, se há a possibilidade de revisão destas decisões e a maioria apontou os resultados como bom. A satisfação laboral são os quesitos relacionados às perspectivas de trabalho, às condições físicas do trabalho e à satisfação com o trabalho de uma forma global (Silva, 2006). Uma baixa satisfação relacionada ao trabalho tem sido associada a vários efeitos negativos à saúde física e psicológica (Moncada, Llorens, André, Moreno & Molinero, 2014). A confiança entre superiores e pares são fatores, entre outros, que contribuem para o bem-estar e a satisfação dos professores. O contrário, sobretudo se persistir ao longo do tempo, tende a provocar perda de entusiasmo e insatisfação com o trabalho, podendo afetar a saúde física e, ou mental dos trabalhadores (Pereira, 2016).

Os resultados do sexto campo, intitulado **trabalho e espaço total de vida**, avaliou itens como tempo disponível para lazer, atividades físicas e atividades sociais, impacto que o trabalho que a pessoa exerce causa na escola e na sociedade, se o trabalho interfere na vida pessoal e familiar e se a vida pessoal e familiar interfere no trabalho, sendo que a maioria respondeu bom para a maioria das questões. Greenhaus e Beutell (1985) define como uma forma de conflito de papéis, no qual as pressões do trabalho e os domínios da família são incompatíveis entre si em algum aspecto. De acordo com Fernandes e Pereira (2016), as exigências do trabalho e as demandas familiares aumentaram a necessidade de gestão eficaz dos tempos por parte do trabalhador, podendo levar a conflitos e à impossibilidade de conciliação entre a família e o trabalho.



Tais dados conduzem à ideia de que os professores desse Centro de Educação Infantil do município de Aquidauana/MS estão de modo geral com uma qualidade de vida consideravelmente boa, pois na maioria dos questionamentos as respostas foram favoráveis. Nota-se com isso a relevância de se ter um bom ambiente de trabalho, de modo que o professor possua uma qualidade de vida adequada e que isso não venha a interferir na sua vida externa fora do trabalho.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tantas exigências relacionadas a profissão docente e principalmente ao professor de educação infantil, o desempenho das funções relacionadas ao ser professor torna-se um desafio nas questões familiares, pessoais, salariais, relações humanas no trabalho e saúde física e emocional. Por esta razão, é compreensível que, algumas vezes, o professor sinta-se fragilizado, ou até mesmo exausto, física e emocionalmente por causa do seu trabalho, isso pode afetar sua qualidade de vida, a sua qualidade de vida no trabalho e possivelmente ocasionar o surgimento de doenças físicas e mentais.

As declarações dos entrevistados levam a concluir que os mesmos possuem uma qualidade de vida boa, porém nota-se que sentem a necessidade de melhoramento em alguns fatores indagados na pesquisa, como a sua jornada de trabalho, salário justo a sua função, com gestores capacitados para gerir um centro de educação infantil. Pois sabemos o quanto é difícil manter tudo organizado e sem profissionais capacitados para tal função acaba que sobrecarregando tanto fisicamente quanto mentalmente seus funcionários.

Por fim, analisando as questões aqui apresentadas, os gestores tem uma função muito importante na promoção da saúde dos seus profissionais, não só os professores, mas todos que compõe a rede de ensino. Criando políticas internas, que visem completar as carências de seus servidores, para que haja assim um trabalho em equipe com o objetivo de melhorar a convivência e estimular a motivação interna de todos para se trabalhar de forma mais dinâmica e com força de vontade, acreditando que amanhã será um dia melhor e que juntos podemos fazer a diferença na nossa vida e na vida dos nossos colegas, trabalhando em conjunto, para assim termos uma efetiva qualidade de vida.



## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Rosana Márcia Rolando; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores**. Curitiba: Juruá, 2008.

ALVES, M. G. de M. et al. **Modelo demanda-controle de estresse no trabalho: considerações sobre diferentes formas de operacionalizar a variável de exposição**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 31(1), 208-212, 2015. doi: 10.1590/0102-311X00080714.

ANDRADE, Patrícia Santos de; CARDOSO, Telma Abdalla de Oliveira **Prazer e dor na docência: revisão bibliográfica sobre a síndrome de burnout**. Saúde Soc. São Paulo, v.21, n.1, p.129-140, 2012.

ARAÚJO, T. M. et al. **Saúde e trabalho docente: dando visibilidade aos processos de desgaste e adoecimento docente a partir da construção de uma rede de produção coletiva**. Educ Rev. 2003;37:183-212.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. Brasília: Liber Livro, 2011.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CIBORRA, Claudio; LANZARA, Giovan Francesco (orgs.) **Progettazione delle tecnologie e qualita del lavoro**. Franco Angeli Editore, Milão. 330 pp. 1985.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos humanos: o capital humano das organizações**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

DELFINO, Patrícia dos Santos; SOUZA, Hélio José dos Santos. **A qualidade da educação infantil**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 1 (1): 151-164, 2014.

FERNANDES, Claudia; PEREIRA, Anabela. **Exposição a fatores de risco psicossocial em contexto de trabalho: revisão sistemática**. Rev Saúde Pública. 50:24, 2016.

GECO, Patrícia Bitencourt Toscani. et al. **Utilização do modelo demanda-controle de Karasek na América Latina: uma pesquisa bibliográfica**. R. Enferm, 1(2), 272-281, 2011.

GORDIA, Alex Pinheiro. et al. **Qualidade de vida: contexto histórico, definição, avaliação e fatores associados**. Revista Brasileira de Qualidade de Vida, Ponta Grossa, 2011. v. 3, n. 1, p. 40-52, jan./jun. 2011.

GREENHAUS, Jeffrey H.; BEUTELL, Nicholas J. **Sources of conflict between work and family roles**. The Academy of Management Review, 10(1), 76-88, 1985.

LIPP, Marilda; ROCHA, João Carlos. **Stress, hipertensão e qualidade de vida**. Campinas: Papyrus, 1996.

MARTINS, Elita Betania de Andrade. **Formação de professores e autonomia docente: algumas reflexões**. Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery. N. 9, 2010.



MARTINS, Maria de Fátima Duarte. et al. **O trabalho das docentes da educação infantil e o mal-estar docente:** o impacto dos aspectos psicossociais no adoecimento. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 17(2), 281-289, 2014. Doi: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v17i2p281-289>.

MINAYO, Marília Cecília; HARTZ, Zulmira Maria de; BUSS, Paulo Marchiori. **Qualidade de vida e saúde:** um debate necessário. Ciência & Saúde Coletiva. Rio de Janeiro, v. 5, n.1, 2000, p. 7-18.

MONCADA, Salvador. et al. **Manual do método COPSOQ-Istas (versão 2) para a avaliação e prevenção dos riscos psicossociais em empresas.** Barcelona, 2014.

PASKULIN, Marcello. **Qualidade de vida e stress em professores de uma faculdade privada.** Dissertação (mestrado em Psicologia) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

PEREIRA, Érico Felden. et al. **Qualidade de vida:** abordagens, conceitos e avaliação. Rev.bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo, v.26, n.2, 241-50,abr./jun.2012

PEREIRA, Patrícia Estela Monteiro. **Condições de trabalho e transtornos mentais comuns em professores do ensino fundamental de Avaré – SP.** (Dissertação de mestrado). 120 f. Botucatu, SP, 2016.

REIS, Eduardo José Farias Borges dos. et al. **Docência e exaustão emocional.** Educação e Sociedade, 27(94), 229-253, 2006. doi: 10.1590/S0101-73302006000100011

RIBEIRO, Larissa Alves; SANTANA, Lídia Chagas de. **Qualidade de vida no trabalho:** fator decisivo para o sucesso organizacional. Revista de Iniciação Científica – RIC Cairu. Vol 02, n° 02, p. 75-96 , ISSN 2258-1166 75. 2015.

RODRIGUES, Marcus Vinicius Carvalho. **Qualidade de vida no trabalho:** evolução e análise no nível gerencial. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

SATO, Leny. **Qualidade de vida.** 4 pp. 1999. (Mimeo).

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero na creche.** Caxambu, MG: ANPED. G.T Educação das crianças de 0 a 6 anos - G.T. 07, 2002

SILVA, Carlos Fernandes da. **COPSOQ:** mediação do índice de capacidade humana para o trabalho em trabalhadores portugueses. Aveiro, Portugal: Análise Exacta, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: Tardiff, M. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas 3.<sup>a</sup> edição. Petrópolis: Vozes, 2007, p.15-54.

THEORELL, Töres; KARASEK, Robert. A. **Current issues relating to psychosocial job strain and cardiovascular disease research.** J Occup Health Psychol, 1(1), 9-26, 1996.

Todos Pela Educação. Anuário Brasileiro da Educação Básica (2014). São Paulo: Editora Moderna/Todos pela educação.



VIEIRA, Lívia Fraga; OLIVEIRA, Tiago Grama. **As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil:** alguns resultados de pesquisa (2002-2012). Revista Educação em Questão, Natal, v. 46, n. 32, p. 131-154 maio/ago. 2013



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

---

## LUDICIDADE: UMA FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO

Aline Werça da Rocha  
Universidade Federal de MS – Campus de Aquidauana  
Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira  
Universidade Federal de MS – Campus de Aquidauana

### RESUMO

Este estudo apresenta informações a respeito da medida protetiva reconhecida como "Acolhimento", que deve ocorrer dentro de uma Unidade Institucional de Acolhimento para crianças e adolescentes. O projeto desenvolvido na unidade de acolhimento com crianças e adolescentes de diferentes realidades e contextos sociais, tem por objetivo oferecer aos acolhidos por meio da ludicidade, do brincar, das cantigas, jogos educativos, contação de histórias reforço escolar que facilitem o processo ensinar-aprender e a auto estima elevada. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa por meio de pesquisa documental e revisão bibliográfica com autores: Elage (2012); Brougère (2004) e Werlang (2002) Ariés (2011). Conclui-se que o (a) acadêmico (a) tem no projeto uma via de interação diretamente com a sociedade, onde vivência o cotidiano das pessoas e tem participação ativa contribuindo para o desenvolvimento de uma comunidade, com o propósito de aplicar o que aprende e produz na universidade possibilitando aos envolvidos compartilhar saberes e conhecimento interligando as atividades de ensino e pesquisa com as demandas sociais priorizando a educação e o bem estar social.

**Palavras-chave:** Ludicidade. Unidade de Acolhimento. Crianças e Adolescentes.

### ABSTRACT

This study presents information about the protective measure known as "Reception", which should occur inside a Reception Institutional Unity for children and adolescents. The project, developed in that foster unity with children and adolescents of several social realities and contexts, aims at offering to the hosted children playfulness, plays, songs, educational games, storytelling, and school tutoring that facilitate the teaching-learning process and raise the self-esteem. It was adopted the qualitative approach methodology through a document research and a bibliographic review of the following authors: Elage (2012); Brougère (2004); Werlang(2002); and Ariés (2011). It is concluded that the scholar has in the project a way of



directly interact with society, where she experiences people's daily lives, and has an active participation, contributing for the development of a community, with the purpose of applying what she learns and produces at the university. This allows those involved to share knowledge, interconnecting teaching activities and research to social demands, and prioritizing education and social welfare.

**Keywords:** Playfulness. Reception Unity. Children and Adolescents.

## 1 INTRODUÇÃO

O acolhimento é uma Medida Protetiva prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), para casos de violação ou ameaça dos direitos das crianças e dos adolescentes de acordo com os artigos 90, 92, 93, 94 e 101 e alterações feitas pela Lei 12.010/2009. Podendo ser oferecido em diferentes modalidades como por exemplo, em Abrigos Institucionais casas lares ou famílias acolhedoras. O lugar de acolhimento deve favorecer o desenvolvimento, a autonomia, sempre respeitando sua individualidade e a criatividade da criança e do adolescente.

Ressalta-se quais são as ações inerentes ao serviço de acolhimento, dentro da instituição denominada Casa de Abrigo, criada em Janeiro de 1991 para crianças e adolescentes. Apoiase na relevância dos valores alicerçados no amor, respeito, dignidade, ética, fé, esperança e responsabilidade social, como alternativa para amenizar o sofrimento e possíveis traumas de crianças e adolescentes vítimas de negligência, abandono, maus tratos e violência doméstica, com esperança em um mundo melhor, enquanto sujeitos de direitos e em pleno desenvolvimento.

Ao analisar as fontes, as informações foram descritas sem perder de vista preocupação de descrever exatamente do que se trata a medida “acolhimento” dentro de uma instituição destinada para esse fim, elencando qual o dever desta instituição para com os acolhidos

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para falar da historicidade familiar recorreremos ao considerado precursor da história da infância e família Ariés (2011), que afirma que o mundo medieval ignorava a infância. Segundo ele, nem mesmo esse termo “infância” possuía a significação atual de afeto, e não era compreendido o período transitório entre infância e idade adulta. O conceito de infância foi sendo historicamente construído, uma vez que

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia. [...] . O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças:





corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ARIÉS, 2011, p.99).

O sentimento em relação à infância teria surgido na Modernidade, falava-se, de uma nova forma, em pequenas almas, em pequenos anjos, fazendo alusão a crianças como um ser pequeno e frágil e angelical. Essas expressões anunciavam o sentimento do século XVIII e do romantismo. “A descoberta da infância começou sem dúvida no século XVIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI”. (ARIÉS, 2011, p. 28).

Para o autor, a consciência social da existência da infância começou a emergir com o renascimento, séculos das luzes, dando início a preocupação com a educação moral, pedagógica e como são vistas e tratadas no meio social.

As crianças eram cuidadas pelos adultos desde o nascimento até por volta dos sete anos de idade, depois disso passavam a ajudar no trabalho doméstico junto dos adultos, atividade que era considerada como aprendizagem, por meio da qual se constituía a educação, também atuava na transmissão dos conhecimentos e valores sociais.

A criança por muito tempo não foi respeitada e vista como um ser em pleno desenvolvimento com suas especificidades, mas sim como adultos em miniaturas, há uma necessidade de estudos sobre a história da criança e a forma que evoluiu para podermos compreender e nos relacionar com ela.

A construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, fruto de um longo histórico de evolução de entendimento do que é a infância, até chegar de fato à valorização desta fase da vida humana.

O sentimento sobre a infância se dá inicialmente nas camadas mais nobres da sociedade. No entanto, a criança menos abastada continuou a mercê da própria sorte, ou seja, a particularidade da infância não era reconhecida e muito menos praticada para todas as crianças pois nem todos vivenciaram a infância devido as condições econômicas, sociais e culturais, sendo considerada até então “adultos em miniatura”.

Famílias compostas por pais, mães, filhos, avós, primos e outros sempre existiu, mas ao longo da história ela passa por diversas transformações e nos últimos séculos essas mudanças foram mais rápidas e marcantes. No período pré-moderno XVI, as famílias extensas coabitavam no mesmo espaço. Várias gerações de pais, mães, filhos e avós, reinava no patriarcado onde o homem detém o poder absoluto e a mulher meramente uma figura reprodutora que do ponto de vista das relações de gênero ocupa um lugar totalmente desprivilegiado, desqualificado completamente submissa ao poder masculino.



A ideia essencial dos historiadores do direito e da sociedade é que os laços de sangue não constituem um único grupo, e sim dois, distintos embora concêntricos: a família ou *mesnie*, que pode ser comparada à nossa família conjugal moderna, e a linhagem, que estendia sua solidariedade a todos os descendentes de um mesmo ancestral. (...) A família ou *mesnie*, embora não se estendesse a toda linhagem, compreendia, entre os membros que residiam juntos, vários elementos, e, às vezes, vários casais, que viviam numa propriedade que eles se haviam recusado a dividir, segundo um tipo de posse chamado *frereche* ou *fraternitas*. A *frereche* agrupava em torno dos pais os filhos que não tinham bens próprios, os sobrinhos ou primos solteiros. Essa tendência à divisão da família, que aliás, não durava além de duas gerações, deu origem às teorias tradicionalistas do século XIX sobre a grande família patriarcal. (ARIÉS, 2011, p. 143).

Na família moderna a figura do marido dá espaço ao de pai e da mulher dá espaço ao de mãe. Embora a mulher continuasse submissa, a mesma passa a ter o poder de gerir o espaço doméstico que antes não o tinha. Neste contexto, o papel da criança nas relações familiares também sofreu mudanças significativas pois agora a criança passa a ocupar um lugar majestoso com cuidados e afetos da figura materna que vai se encarregar da educação e saúde dos seus filhos.

Atualmente, a família é composta por membros que desenvolvem não apenas relações consanguíneas, mas também afinidade, que convivem ou não sob o mesmo teto, formando um grupo de indivíduos ligados por sua ancestralidade ou laços afetivos, constituindo uma das instituições básicas da nossa sociedade. Assim, a família passa a ser

composta por uma complexa e dinâmica rede de interações que envolve aspectos cognitivos, sociais, afetivos e culturais, a família não pode ser definida apenas pelos laços de consangüinidade, mas sim por um conjunto de variáveis incluindo o significado das interações e relações entre as pessoas (...) Os laços de consangüinidade, as formas legais de união, o grau de intimidade nas relações, as formas de moradia, o compartilhamento de renda são algumas dessas variáveis que, combinadas, permitem a identificação de 196 tipos de famílias, produto de cinco subsistemas resultantes da concepção ecológica de micro, meso, exo, macro e cronossistema. (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 23).

A Constituição Federal de 1988, também trouxe inovação na forma de se compreender uma constituição familiar, não sendo mais necessariamente ser proveniente de um casamento formal, mas fruto de uma união estável, entre um homem e uma mulher, devendo a lei reconhecer e facilitar sua conversão em casamento:

Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado. (EC Nº 66/2010)  
§ 3º Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento. (BRASIL, 2015, p. 131,132.).

A união legalizada ou não, entre um homem e uma mulher, com uma certa duração adéqua-se nos moldes de núcleo familiar, ou seja, um grupo de pessoas unidas pelos laços de sangue, laços afetivos e compatibilidade de interesse.

Independente do modelo de família o que é relevante é a maneira como se constrói os laços afetivos. Tornando essa unidade dinâmica, são esses aspectos que vão gerir o futuro desta



família e principalmente como conduzirão o tratamento entre si, colaborando com desenvolvimento individual e coletivo, em especial como essa família coordenará e assumirá a responsabilidade de cuidar e educar a criança, garantindo a vivência de sua infância.

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva. Os acontecimentos e as experiências familiares propiciam a formação de repertórios comportamentais, de ações e resoluções de problemas com significados universais (cuidados com a infância) e particulares (percepção da escola para uma determinada família). Essas vivências integram a experiência coletiva e individual que organiza, interfere e a torna uma unidade dinâmica, estruturando as formas de subjetivação e interação social. (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22).

A família deve ser entendida como o núcleo no qual os seres humanos são capazes de desenvolver todas as suas potencialidades, tanto social quando cognitiva podendo vivenciar e experimentar de forma coletiva e dinâmica a interação social. A família deixou de ser aquela constituída unicamente através do casamento formal, composta somente por marido, mulher e filhos. A justiça brasileira reconhece que a família abrange as unidades familiares formada pelo casamento civil ou religioso, união estável ou comunidade formada por qualquer um dos pais formando famílias monoparentais que ocorre quando apenas um dos pais arca com a responsabilidade de criar e cuidar do filho (os), e famílias homoafetivas constituídas por casais homoafetivos. A família homoafetiva tem seus direitos assegurados desde 2011 pelo Supremo Tribunal Federal (STF), que autorizou que esse casamento passa a ser feito de uso de união estável de natureza igual ao do casamento heterossexual, desta forma os casais homossexuais têm direitos assegurados como a do casamento heterossexual.

Tendo sido ampliado o conceito de família, que agora tem por base laços afetivos e não exclusivamente relações consanguíneas, parentesco ou o casamento, existe a necessidade de uma conscientização por meio das diferentes instituições sociais, que se relacionam diretamente com os membros familiares, como por exemplo a escola.

E é por meio das interações familiares que se concretizam as transformações nas sociedades que, por sua vez, influenciarão as relações familiares futuras, caracterizando-se por um processo de influências bidirecionais, entre os membros familiares e os diferentes ambientes que compõem os sistemas sociais, dentre eles a escola, constituem fator preponderante para o desenvolvimento da pessoa.) (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22).

São nesses ambientes institucionais que oferecer diferentes formas de se relacionar em sociedade que os indivíduos vivenciam uma interação social colaborando com o desenvolvimento pessoal e social.



### 3. SERVIÇO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NO BRASIL: MARCO LEGAL E DE PROTEÇÃO E ACOLHIMENTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

A criança necessita de proteção especial quando pequena e precisa ser respeitada nesta fase do desenvolvimento em que é mais vulnerável. A família assume um papel importante em zelar e cuidar dessa criança e adolescente, que se encontra em pleno desenvolvimento físico e psicológico para se tornar um adulto feliz.

Para uma melhor compreensão do que vem a ser a proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes, Veronese (1998, p.97) afirma o papel importante que a família exerce nos cuidados para o desenvolvimento da criança “tendo em vista a sua vulnerabilidade, pois necessitam de cuidados e proteção especiais; e enfatiza a importância da família, para que a criança desenvolva sua personalidade, num ambiente de felicidade, amor e compreensão”.

A criança, em virtude de sua falta de maturidade física e mental, onde ela não consegue discernir o que é melhor para ela por falta de sensatez comum da idade, necessita de proteção e cuidados especiais, até mesmo a devida proteção legal, tanto antes quanto após seu nascimento.

Considerando a vulnerabilidade física, psicológica e mental da criança e do adolescente a Constituição Federal através da Lei 8.069/1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), prevê o acolhimento de crianças e adolescentes a ser realizado por orfanatos, educandários ou colégios internos. Os principais motivos de acolhimento de crianças e adolescentes segundo o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) são: negligência na família; pais ou responsáveis dependentes químicos; abandono e violência doméstica. (IFHG,2017).

A partir do ECA, instituições que adotam serviços de acolhimento, devem seguir princípios da Lei 12.010/2009 (Lei da adoção), que prevê preservação dos vínculos familiares; integração sem-família substituta quando for impossível manter na família natural, desde que não haja desmembramento de grupo de irmãos; participação da comunidade no processo educativo de crianças e adolescentes, entre outros. (BRASIL, 2009).

Antes da Constituição Federal de 1988, o termo utilizado para se referir à criança em situação de pobreza e abandono, inclusive em conduta antissocial, era “menor”. O antigo Código de Menores, lei de 1979, funcionava como um instrumento para corrigir comportamentos antissociais, desviantes, “delinqüenciais” e proteger a sociedade do convívio com crianças e adolescentes pobres, isolando-os do convívio social., com a finalidade de reeducá-los. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o conceito de família foi ampliado e as crianças passaram a serem vistas como sujeito de direito pelo poder público. (ELAGE et al., 2012).



De acordo com o ECA, o serviço de acolhimento para crianças e adolescentes deve ser prestado somente depois de esgotadas todos os recursos de manutenção família. Lembrando que, de acordo com o artigo 23 desse Estatuto, a situação de pobreza, ou falta de recursos, por si só não justifica afastamento do convívio familiar. No inciso 90, o ECA prevê ações de controle social e fiscalização de instituições que ofertam "Programas de Abrigo" através do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Compreende-se que todos os esforços são para manter a criança e o adolescente no convívio com a família, evitando ao máximo o afastamento. Somente em casos extremos a medida de acolhimento é indicada, sendo necessário assegurar à família o acesso a rede de serviços públicos que possam oferecer à criança ou ao adolescente ambiente de convivência familiar seguro.

Dentre as exigências necessárias para os serviços de acolhimento, destaca-se a formação dos profissionais que atuam em diferentes programas e serviços na que compõe o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), para orientar as práticas das instituições destinadas ao acolhimento de crianças e adolescentes. Após o ECA, "atendentes" e "cuidadores" passaram a representar as funções dos trabalhadores da área de acolhimento. A partir de 2009, com a elaboração e divulgação das "Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes", o termo "educador" tornou-se a expressão utilizada para referir-se a esse trabalhador por se tratar de uma função que exige um "educador/cuidador", capaz de promover ações, projetos e acompanhamento dos serviços de saúde, educação e outros. Sendo importante também que o educador seja capacitado para promover fortalecimento da autoestima das crianças e adolescentes. (ELAGE et al., 2012).

A equipe de profissionais que atendem é multidisciplinar, tendo necessariamente um Assistente Social, um Psicopedagogo, um Terapeuta Ocupacional, entre outros que possam se dedicar aos trabalhos de acolhimento. Convém ressaltar, que, entre tantos outros aspectos, os profissionais envolvidos devem concretizar na prática tudo que está preconizado na lei para assegurar a qualidade de vida das crianças e dos adolescentes. Assegurar a qualidade de vida de crianças e adolescentes em instituições de acolhimento, no cotidiano dos serviços atendimento com a higiene, a alimentação, e lidar principalmente com comportamentos difíceis e o sofrimento que crianças e adolescentes carregam.

Trata-se de compreender qual é o significado da situação vivida pela criança e pelo adolescente para poder de fato contribuir para o fortalecimento da autoestima e a construção da identidade. Apoiá-los também no processo de desligamento do abrigo que pode ser indicado a qualquer momento. Isso constitui um grande desafio na tarefa do educador durante



o processo de acolhimento.

### **3 A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO**

A violência doméstica é consequência de inúmeros fatores, dentre eles a falta de estrutura familiar. A “desestruturação” muitas vezes é fruto dos problemas sociais. Sabemos que as principais vítimas da violência doméstica são crianças e adolescentes, e que isto deixou de ser um problema só familiar, passando a ser de responsabilidade pública. Como a criança tem na família o primeiro espaço de interação social, a violência ocorre dentro do âmbito familiar e torna vulnerável para outras relações sociais e compromete diretamente no desenvolvimento afetivo, cognitivo, psíquico uma vez que a família, “que deveria representar um local seguro para os seus membros, torna-se um espaço de insegurança, medo, desconfiança, conflitos e de incertezas entre o que é certo e errado”. (FLORETINO, 2015, p.05)

De acordo com o inciso, princípio 7º da Declaração dos Direitos da Criança que “A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito”.

O Projeto intitulado “LUDICIDADE: UMA FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO”, desenvolvido na Unidade de Acolhimento do Município de Aquidauana, DESDE 2017, oportuniza aos acadêmicos do curso de Pedagogia Licenciatura Plena – UFMS/CPAQ, aplicar na prática seus conhecimentos teóricos relacionados a relevância da ludicidade nos processos de recuperação da autoestima de crianças e adolescentes que se encontram sob a guarda da ‘Unidade Provisória de Acolhimento’ de Aquidauana-MS. A referida instituição abriga crianças e adolescentes em situação de risco pessoal ou social, as atividades são desenvolvidas de segunda a sexta-feira contribuindo com suporte pedagógico as crianças, aos sábados os acadêmicos promovem atividades lúdicas como: jogos, brincadeiras, danças, música, pintura, teatro e outras, oferecendo sempre que possível, um lanche especial aos envolvidos.

O referido Projeto tem por objetivo atender, com reforço escolar e atividades lúdicas, as crianças e adolescentes, vítimas de violências domésticas, que encontram sob a guarda da 'Unidade Provisória de Acolhimento' de Aquidauana-MS. A referida instituição abriga crianças



e adolescentes em situação de risco pessoal ou social. Neste local, elas moram, provisoriamente, e são cuidadas por funcionários que exercem a função de monitores ou educadores, sendo responsáveis por suprir as necessidades básicas de alimentação, higiene, saúde, educação, afeto e organização da rotina diária das crianças. Quanto ao espaço físico, é uma casa, alugada, que possui todos os cômodos de uma casa comum para ser o mais parecido possível com um lar. Quem mantém a referida instituição é a Prefeitura Municipal de Aquidauana, por meio da Gerência de Ação Social. Tendo consciência de nossa responsabilidade social, acreditamos que as atividades lúdicas ministradas pelos acadêmicos do curso de Pedagogia, poderão contribuir para melhorar a autoestima das crianças e adolescentes que se encontram nesta situação de risco. Sendo assim, estaremos contribuindo na formação integral do indivíduo e auxiliando por meio de suporte pedagógico da execução de atividades direcionadas pelas instituições de ensino onde as crianças e adolescentes, em situação de acolhimento, estão inseridas.

As crianças e adolescentes que se encontram na referida instituição citada no Projeto, são vítimas de abandono e violência, causadas, principalmente por integrantes da própria família, o que pode ocasionar diversos problemas relacionados a rejeição e consequências psicológicas que prejudicarão o futuro desses cidadãos. Por este motivo acreditamos na eficácia de nossas metodologias lúdicas para contribuir no desenvolvimento integral de cada criança e adolescente que estejam em situação de acolhimento.

O(a) acadêmico(a) encontra na execução do projeto uma via de interação diretamente com a sociedade, onde vivencia o cotidiano das pessoas e tem participação ativa contribuindo para o desenvolvimento de uma comunidade, com o propósito de aplicar o que aprende e produz na universidade possibilitando aos envolvidos compartilhar saberes e conhecimento interligando as atividades de ensino e pesquisa com as demandas sociais priorizando a educação e o bem estar social.

#### ATIVIDADES LÚDICAS REALIZADAS COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES DO PROJETO



Fonte: Rocha, A. W. (2018).



A imagem de número um, foi feita uma oficina para confeccionar uma bola com materiais recicláveis como jornais e revistas, nesta oficina foi ensinado como construir uma bola, explorando linhas e formas na reutilização de materiais possibilitando exercícios de coordenação viso-motor, mostrando a relevância de se utilizar dos materiais simples para fazer um brinquedo como a bola. Na imagem de número dois, foi realizado uma oficina com pitura onde as crianças puderam expressar por meio do desenho e pintura com tinta guachê o que mais gostavam de fazer na casa onde vivem.

Tendo consciência de nossa responsabilidade social, acreditamos que as atividades lúdicas ministradas pelos acadêmicos do curso de Pedagogia contribuem para melhorar a autoestima das crianças e adolescentes que se encontra nesta situação de risco, contribuindo na formação integral do sujeito e auxiliando por meio de suporte pedagógico sempre tendo como base a ludicidade.

O projeto desenvolvido na unidade de acolhimento com crianças e adolescentes de diferentes realidades e contextos sociais, oferece aos acolhidos por meio da ludicidade: do brincar, das cantigas, jogos educativos, contação de histórias, que despertem a imaginação e a fantasia, oferecendo auxílio pedagógico, mas acima de tudo promove esperança, trata-se de compartilhar conhecimentos com os educandos, aprender a ensinar, aprender a aprender, aprender a ser professor, professor mediador, professor incentivador.

Segundo Santos (2001, p.14):

O lúdico é uma ciência nova que precisa ser estudada e vivenciada... Para sanar estas dificuldades, muitos educadores buscam na teorização o embasamento para o seu trabalho, outros partem diretamente para a prática. Teoria e prática são indissociáveis. O educador lúdico é o que realiza a ação lúdica, inter-relacionando teoria e prática.

Constatamos que as atividades lúdicas e educativas desenvolvidas estão sendo relevantes na formação integral das crianças e adolescentes em situação de acolhimento. Estão sendo realizadas parcerias com entidades civís e governamentais ( Polícia Militar, Corpo de Bombeiros, Exército, academias e entidades religiosas, entre outras) que estão contribuindo de forma eficaz com o desenvolvimento do respectivo projeto.





## EQUIPE COM O COMANDANTE DO CORPO DE BOMBEIROS



Fonte: Rocha. A. W. (2018)

Semanalmente convidamos um entidade parceira para irem conversar e levar algo prático para mostrar as crianças e adolescentes, incentivando-os a terem uma perspectiva de profissão.

## EQUIPE DA POLÍCIA MILITAR DE AQUIDAUANA



Fonte: Rocha. A. W. (2018).

Acreditamos na relevância de uma práxis embasada na teoria, no conhecimento construído e posto em prática, tanto para formação profissional quanto humana, pode-se compreender o papel do professor na vida da criança enquanto formador de opinião,



valorizando a infância, a criança, e o adolescente por meio do brincar, do aprender brincando, jogando, se divertindo, despertando os sabores de uma aprendizagem significativa, contextualizada, relevante para formação integral do indivíduo enquanto sujeito histórico e social, hábil a explorar o mundo, bem como, função social em atribuir valores éticos e morais, trata-se de preparar o indivíduo para a vida em sociedade.

### PALESTRA COM UMA APÓSTOLA



Esse dia foi emocionante levamos uma pessoa religiosa para falar de sentimentos que guardamos no coração, não teve como segurar a emoção todos choramos, crianças, adolescentes, acadêmicos. Percebemos que o trabalho emocional também é relevante, pois elas guardam sentimentos de revoltas, tristezas, dores, raiva que precisam serem trabalhados,

Um trabalho com a família também é relevante, para poder receber de volta essas crianças e adolescentes e serem reinseridas em seus lares.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nestes dois anos de Projeto na referida instituição percebemos que as crianças e adolescentes esperam nossa presença ansiosamente, pois sempre há uma novidade, sempre há uma descoberta, sempre há algo para interagirem. Percebemos que a auto estima melhorou imensamente, conversando com alguns percebemos que possuem perspectivas de um futuro melhor. Mesmo que sejam rotativos, e infelizmente alguns acabam voltando ou ficando muito tempo abrigado existe a esperança.

Temos como propósito que eles possam ter uma nova perspectiva de vida mostrando na prática profissões diversificadas e oportunidades de serem pessoas de bem. Que o problema que estão vivenciando momentaneamente pode ser superado.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pontuamos na síntese dessa pesquisa as ações inerentes ao serviço de acolhimento como medida protetiva segundo o artigo 23, o Estatuto da Criança e do Adolescentes prestados depois de esgotados todas as possibilidades e recursos com a família, sendo necessário assegurar à família o acesso a rede de serviços públicos que possam oferecer à criança ou ao adolescente ambiente de convivência familiar seguro.

Pautamos a crença no respeito amor e esperança garantindo o direito da criança e os adolescentes, que são vistos como ser humano em pleno desenvolvimento psicossocial que necessita de atenção de um adulto cuidador e protetor que contribua por meio do amor e do afeto, afim de amenizar possíveis traumas e apoiar na projeção de um futuro mais digno.

Com o intuito de promover a interação universidade e comunidade promovendo responsabilidade social, consideramos a prática pedagógica nos princípios da ludicidade, pois segundo Brougère (2004) brincar é uma atividade fundamental, por meio do qual a criança aprende a desconstruir e reconstruir suas vivências. Dessa forma, colaboram para melhorar a autoestima das crianças e adolescentes, contribuindo na formação integral do sujeito, além de contribuir para o desenvolvimento físico, mental, moral, afetivo e social com base no brincar explorando as múltiplas linguagens.

O (a) acadêmico (a) tem no projeto uma via de interação diretamente com a sociedade, onde vivência o cotidiano das pessoas e tem participação ativa contribuindo para o desenvolvimento de uma comunidade, com o propósito de aplicar o que aprende e produz na universidade possibilitando aos envolvidos compartilhar saberes e conhecimento interligando as atividades de ensino e pesquisa com as demandas sociais priorizando a educação e o bem estar social.

## REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

\_\_\_\_\_. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm)> Acesso em: 20 de nov de 2017.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1999. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.



\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm)> Acesso em: 20 de nov de 2017.

\_\_\_\_\_. **Orientações Técnicas**: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes. Brasília: MDS, 2009.105 p. Disponível em:< [www.fas.curitiba.pr.gov.br/baixarmultimedia.aspx?idf=33](http://www.fas.curitiba.pr.gov.br/baixarmultimedia.aspx?idf=33)> Acesso em: 20 de nov. de 2017

\_\_\_\_\_. **Orientações Técnicas**: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes. Brasília: MDS, 2009.105 p. Disponível em:< [www.fas.curitiba.pr.gov.br/baixarmultimedia.aspx?idf=33](http://www.fas.curitiba.pr.gov.br/baixarmultimedia.aspx?idf=33)> Acesso em: 20 de nov. de 2017. DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. Scielo, Distrito Federal, v. 1, n. 1, p.22-32, 08 maio 2007. Disponível em: <<file:///C:/Users/Aline/Desktop/DISSERTA%C3%87%C3%95ES%20PARA%20O%20ARTIGO/artigo%20cita%C3%A7%C3%A3o%20%C2%BAparagrafo.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2018.

BROUGÈRE, G. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

ELAGE, Bruna et al. **Formação de profissionais em serviços de acolhimento**. São Paulo: Instituto Fazendo História, 2012. Disponível em: <[https://static1.squarespace.com/static/56b10ce8746fb97c2d267b79/t/5734bc8537013b24913bbb18/1463073930949/Formac%CC%A7a%CC%83o\\_web.pdf](https://static1.squarespace.com/static/56b10ce8746fb97c2d267b79/t/5734bc8537013b24913bbb18/1463073930949/Formac%CC%A7a%CC%83o_web.pdf)> Acesso em: 21 de nov. de 2017.

ENGELS, F. **A origem da família, da sociedade privada e do Estado**. Tradução: Leandro Konder- 14<sup>a</sup> ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997, 224p.

FLORENTINO, Bruno Ricardo Bérghamo. As possíveis consequências do abuso sexual praticado contra crianças e adolescentes. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 2, p. 139-144, maio-ago. 2015.

IFH - Instituto Fazendo História. **Serviços de acolhimento no Brasil**. Equipe do Portal, 2017. Disponível em:< [www.fazendohistoria.org.br/serviços-de-acolhimento-no-brasil/](http://www.fazendohistoria.org.br/serviços-de-acolhimento-no-brasil/)> Acesso em: 20 de nov. 2017

SANTOS, R. G. dos. **Teatralização do espaço escolar**: práticas teatrais com jogos no ensino médio. São Paulo, 2002, Dissertação (Mestrado em Artes), escola de Comunicações e Artes, USP.

WERLANG, C. **Jogos dramáticos e brincadeiras cantadas mediando a formação lúdica do educador dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Rio Grande do Sul, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria.



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

---

## O DEBATE POLÍTICO ELEITORAL: UM OLHAR SOBRE SUAS CARACTERÍSTICAS E IMPLICAÇÕES

Ione Vier Dalinghaus  
Universidade Federal de MS – Câmpus de Aquidauana

*“A linguagem política dissimula para fazer as mentiras soarem verdadeiras e para dar aparência consistente ao puro vento”.*

*(George Orwell)*

### RESUMO

No âmbito dos estudos discursivos, discute-se neste artigo, o debate político eleitoral televisivo, abordando sua estrutura, sua origem, conceitos, características e as funções de seus participantes. O objetivo é elucidar a opinião pública, especialmente eleitores e candidatos a cargos políticos, sobre alguns pontos importantes a serem observados durante as campanhas eleitorais, a fim de que a escolha dos candidatos seja feita de forma mais crítica e consciente. Sob o amparo teórico de Braga (2006), Charaudeau (2013) e Kerbrat-Orecchioni (2006, 2014) e outros pesquisadores do discurso, apresentam-se detalhes sobre o quadro participativo e as ações que antecedem os tele debates políticos. Não se trata especificamente de uma análise de dados, mas de informações relevantes e recentes que podem auxiliar eleitores e candidatos a conhecer melhor o funcionamento desse tipo de evento discursivo, os denominados tele debates políticos, cuja origem costuma ser atribuída ao processo de evolução e consolidação da democracia e aos avanços tecnológicos. Este estudo pretende somar-se a pesquisas já existentes e instigar a outros estudiosos a investir nessa relevante temática, ainda carente de investigações.

**Palavras-chave:** Debate Político. Estudo discursivo. Candidatos e eleitores.

### RESUMEN

En el ámbito de los estudios discursivos, se discute en este artículo el debate político electoral televisivo, abordando su estructura, su origen, conceptos, características y las funciones de sus participantes. El objetivo es aclarar la opinión pública, especialmente electores y candidatos a cargos políticos, sobre algunos puntos importantes a ser observados durante las campañas electorales, a fin de que la elección de los candidatos sea hecha de forma más crítica y consciente. Bajo el amparo teórico de Braga (2006), Charaudeau (2013) y Kerbrat-Orecchioni (2006, 2014) y otros investigadores del discurso, se presentan detalles sobre el marco participativo y las acciones que anteceden los teledebates políticos. No se trata



especificamente de un análisis de datos, sino de informaciones relevantes y recientes que pueden auxiliar a electores y candidatos a conocer mejor el funcionamiento de este tipo de evento discursivo, cuyo origen suele atribuirse al proceso de evolución y consolidación de la democracia y los avances tecnológicos. Este estudio pretende sumarse a investigaciones ya existentes e instigar a otros estudiosos a invertir en esa relevante temática, aún carente de investigaciones.

**Palabras-clave:** Debate Político. Estudio discursivo. Candidatos y electores.

## 1 INTRODUÇÃO

Considerando que, por meio do debate político, os eleitores têm a oportunidade de conhecer melhor os candidatos para decidir em quem votar e levando em conta que muitas vezes os próprios candidatos desconhecem a sistemática de um debate político, a proposta deste estudo é apresentar e discutir as especificidades desse tipo de evento discursivo. O que muitos telespectadores e políticos certamente ainda ignoram, são os detalhes do preparo que antecede os debates. Pensando nisso, é que se apresentam aqui informações essenciais com vistas à compreensão do que ocorre nos “bastidores”, dos procedimentos adotados durante os debates, das funções do mediador e dos efeitos de sentido que podem gerar certas atitudes dos candidatos, de acordo com as estratégias utilizadas em seu discurso. Dessa forma, pretende-se contribuir teoricamente para elucidar eleitores e debatedores. Para isso, buscou-se amparo teórico especialmente em Braga (2006), Charaudeau (2013) e Kerbrat-Orecchioni (2006, 2014).

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Considerados espaços de confronto de ideias, os debates políticos eleitorais proporcionam aos eleitores a oportunidade de comparar os posicionamentos dos candidatos concorrentes e alcançar conclusões mais contundentes a respeito deles. Para os candidatos, a relevância dos debates aumenta à medida que vai diminuindo o tempo de propaganda política gratuita na mídia, o que dificulta a divulgação de suas candidaturas e propostas.

Ao contrário do que ocorre na propaganda eleitoral gratuita no rádio e na televisão, durante os debates políticos televisivos os debatedores precisam dividir a atenção com seus adversários, respeitar os turnos de fala, saber defender-se de acusações, mas principalmente, tentar causar boa impressão diante dos eleitores, a parte mais interessada do programa. Uma das características que faz do debate político um evento discursivo interessante é o fator improvisado, pois o programa é ao vivo e os temas de discussão ocorrem geralmente por sorteio. Os questionamentos feitos pelos adversários exigem respostas imediatas e, por esta e outras



razões já apontadas acima, os debatedores precisam estar muito bem “afiados” para não colocar em risco a confiança dos telespectadores. Assim, além de preparo prévio e

de propostas consistentes, os debatedores necessitam de muito traquejo para elaborar respostas convincentes e muito equilíbrio para não depor contra si mesmos.

## 2.1 O debate político midiático: origem e definições

O termo *debate* deriva do verbo debater – discutir ou disputar algo – e remete à discussão e à controvérsia. É considerado um ato de comunicação, de caráter argumentativo, em que se discutem um ou mais temas que interessem à sociedade. Atribui-se a origem dos tele debates políticos ao processo de evolução e consolidação da democracia e aos avanços tecnológicos, mas reconhece-se neles, acima de tudo, um instrumento de conquista de votos. Os temas em pauta são geralmente de caráter polêmico. Assim, quanto mais consistentes os argumentos e quanto mais instigadores os temas debatidos, mais rico e interessante se torna o evento, podendo gerar competições entre os debatedores e empolgação ou revolta por parte do público telespectador.

Os debates políticos midiáticos costumam ser bastante tensos, por isso são frequentemente percebidos como “guerras metafóricas” ou “interações de caráter confrontador, espécies de guerras verbais [...] onde se trata, antes de tudo de atacar o adversário [...]” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2014, p. 47). Em outras palavras, esse tipo de debate se caracteriza especialmente pela ausência da cortesia ou, mais provavelmente, pela própria descortesia, considerando-se os constantes ataques à face do candidato oponente. Um dos recursos bastante utilizados são as metáforas, pois além de enriquecer o discurso, facilitam a manipulação, uma vez que os eleitores menos esclarecidos podem não perceber a estratégia.

A noção de debate político-eleitoral como um evento em que predomina a agressão entre os participantes (KERBRAT-ORECCHIONI, 2014; CHARAUDEAU, 2013; SILVA, 2013) se justifica porque, nesse tipo de interação, é comum haver uma disputa muito grande entre os debatedores, em que cada qual quer que a sua opinião prevaleça. No tipo de confronto em que está em jogo a imagem dos participantes, os candidatos se preocupam em otimizar sua imagem<sup>1</sup>, ameaçando, assim, a imagem de seus oponentes.

O debate político é definido, ainda, como:

---

<sup>1</sup> Goffman define face (imagem) como [...] um valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato particular. A [face] é uma imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados [...] (GOFFMAN, 2012, p. 13).



[...] um tipo de texto/discurso argumentativo por excelência, visto que, ao estruturar-se em torno de dois ou mais eixos em conflito, desenvolve linhas argumentativas divergentes, que constroem contra-discursos com o objetivo de vencer/convencer os ‘adversários’ discursivos (BRAGA, 2006, p.42).

Esse tipo de interação verbal consiste, portanto, na troca de ideias, mas com o objetivo vencer, convencendo. Para o êxito dessa interação verbal e para que possa haver argumentação, é necessário que haja, pelo menos, dois participantes, duas posições antagônicas. Braga reforça que a televisão e os *sites* da Internet são, na contemporaneidade, os meios de comunicação mais habituais de organização e transmissão dos debates, especialmente os eleitorais.

Assim, definições de Kerbrat-Orecchioni, Charaudeau, Silva e Braga convergem quanto à situação de conflito entre os debatedores, isto é, quanto ao caráter confrontador que caracteriza esse tipo de evento discursivo. A principal razão desses ataques entre os adversários políticos é, certamente, a disputa pelo voto de cada um dos milhões de eleitores. Ressalta-se que quanto mais próximo à data das eleições, quanto mais acirrados ficam os debates. As pesquisas de intenção de voto também podem contribuir para aumentar a agressividade dos candidatos.

A partir do exposto até aqui, das diferentes definições apontadas e de outras literaturas não referenciadas neste estudo, entende-se que o *debate político televisivo* consiste em um evento comunicativo, de caráter argumentativo e político, organizado e regido por normas pré-estabelecidas, tendo como alvo o eleitor.

Quanto à participação nos debates políticos eleitorais televisivos, permite-se a interação entre dois ou mais debatedores que, por meio de diferentes estratégias verbais, não verbais e/ou paraverbais<sup>2</sup>, defendem o seu ponto de vista e suas propostas, no intuito de convencer o público eleitor e, dessa maneira, derrotar o(s) seu(s) adversário(s). Trata-se, portanto, de uma discussão em que são apresentadas e defendidas as opiniões de cada candidato sobre temas que interessam, direta ou indiretamente aos telespectadores.

Cabe informar que diversos fatores contribuíram para que a mídia desempenhasse importante papel no processo de personalização das eleições presidenciais. Dentre eles estão as transformações históricas da televisão, a modernização do meio – a partir da década de 1960 – o desenvolvimento da programação e a mudança da composição social da audiência.

---

<sup>2</sup> Entre os procedimentos *paraverbais* estão as entonações, as pausas, a intensidade articulatória, a elocução, além das particularidades da pronúncia que acompanham as unidades linguísticas e são transmitidas pelo canal auditivo (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006).





No entanto, ainda não há comprovações científicas que atestem os efeitos de interferência das mídias sobre a opinião pública (CHARAUDEAU, 2013). O que se constata entre os analistas são opiniões fragmentadas e divergentes.

## 2.2 A caracterização do debate eleitoral televisivo

Uma das especificidades apontadas para este tipo de interação é que a comunicação humana é representada como um teatro, em que o êxito depende do bom desempenho dos atores (políticos, mediadores, público presente). O discurso, na maioria das vezes improvisado, adquire mais uma característica do espetáculo teatral. Nesse sentido, segue uma síntese dos aspectos que podem caracterizar o debate político-eleitoral midiático:

- a existência de um quadro ‘participativo’ triangular, de que fazem parte pelo menos dois participantes, um moderador e um público;
- o papel fundamental do moderador para a regulação e estruturação do debate e das intervenções dos participantes;
- os papéis equilibrados, simétricos, equifuncionais dos participantes no debate;
- a importância do público em função do qual os participantes constroem a sua argumentação com vistas à persuasão (isotopicamente com vistas à vitória);
- o caráter pré-fixado e formal a que obedece o debate, em que estão à partida decididos o tema e a duração do debate, a ordem das intervenções, o número de participantes;
- o forte componente argumentativo, que funciona como arma verbal;
- a sua natureza dialógica, que assegura a sua especialização como um tipo de interação verbal (BRAGA, 2006, p. 35, texto adaptado).

Com essas características, os debates políticos são considerados verdadeiros “torneios oratórios” ou “espetáculos retóricos” (CHARAUDEAU, 2013, p. 282-283), pelo fato de neles se confrontarem opiniões públicas quase sempre divergentes. O autor considera a mídia como “uma máquina de captar o público” e vê os jornalistas como “máquinas de informar”. O analista não se refere apenas à televisão, mas a todo tipo de instância midiática, em que se encontram também os demais meios de comunicação. Lembra que essas empresas dependem de recursos financeiros, enfrentam concorrência comercial e, por isso, precisam seduzir o público, fazendo encenações.

Quando os debatedores entram em cena, geralmente tentam disfarçar a tensão e a ansiedade, no intuito de representar, da melhor forma possível, o papel que lhes foi



concedido. Assim, as comparações do debate político com o teatro se justificam, haja vista que, para conquistar a plateia, os atores (candidatos) utilizam os mais diversos recursos, sempre levando em conta os enunciatórios que, no contexto do debate político, certamente não são homogêneos. Esse fato torna ainda mais desafiante o papel do debatedor que, além de agradar seus partidários, precisa convencer os telespectadores, para que acreditem no seu plano de governo, nas suas promessas de campanha e o escolham como representante no cargo que disputa. Para tanto, toma certos cuidados, desde a forma de se vestir, de utilizar os turnos que lhe são concedidos, de interpelar os adversários – seja pelo olhar, pelos gestos, pelo tom da voz – e, especialmente, pela maneira de se dirigir aos alocutários indiretos, ou seja, os eleitores que aguardam ansiosos para tomar uma decisão.

Nesse tipo de discurso, a verdade nem sempre prevalece e uma prática frequente que observamos nos candidatos é a tentativa de construir a autoimagem sobre a desconstrução da imagem dos seus oponentes. Não raras vezes, eles se utilizam de dados estatísticos para mostrar que estão corretos e que o candidato oponente é quem está faltando com a verdade, porém, nem sempre esses dados são verídicos. Estão interessados mesmo, com esses dados, num efeito de verdade. É em razão dessas atitudes que o próprio ambiente em que acontece o debate com fins eleitorais nos remete a um palco, espaço em que os artistas representam. Se o “espetáculo” agradar e corresponder às expectativas dos telespectadores, estes retribuem com o voto, que corresponde aos aplausos no teatro.

Os debates televisivos são comparados também com eventos desportivos:

Assim como os eventos desportivos, os debates televisivos – principalmente aqueles que envolvem candidatos à presidência, por sua importância e capacidade de mobilização mediática – podem ser considerados combates regulamentados, precedidos de longas deliberações a respeito das “regras do jogo”. Sua periodicidade é fixa, e sua credibilidade assenta-se no fato de que se consideram iguais as chances de vitória dos oponentes. Ao final do encontro, a pergunta a ser respondida é sempre: ‘quem ganhou o debate?’ e o juiz do confronto é a audiência, que exerce também o papel de torcida (LEITE, 2003, p.02-03).

Considera-se pertinente a comparação do debate político presidencial com a lógica competitiva dos Jogos Olímpicos ou a Copa do Mundo, porém no debate, a decisão sobre o vitorioso cabe ao telespectador respaldado ou influenciado pela mídia, enquanto que, na competição desportiva, é o próprio atleta ou o time que precisa garantir a vitória. Neste caso, o público (a torcida) apenas assiste e torce para que a vitória aconteça, enquanto que, nas eleições, quem decide é o eleitor, telespectador.



Tradicionalmente, os debates políticos televisivos são realizados em estúdios divididos em duas partes: a cena ou palco, e a plateia. Em relação à composição do painel, este “deve dar a imagem de um equilíbrio democrático” (BOURDIEU, 1997, p.32), especialmente quando se trata de um debate político com a representação das principais facções ideológicas. O autor argumenta que um ambiente equilibrado poderia transmitir à opinião pública uma imagem de “isenção política”.

Ressalta-se que o local é geralmente o estúdio da emissora, mas pode variar de acordo com cada situação, assim como podem variar também as regras dos debates políticos. Nos programas de primeiro turno, o número de debatedores é sempre maior e, em termos gerais, os de segundo turno costumam ser mais polêmicos, pois o contexto situacional tende a ser mais tenso. Parte dessa tensão certamente se deve ao fato de os debatedores estarem ainda mais próximos do cargo público almejado, uma vez que o número de adversários é menor.

### 2.3 O quadro participativo do debate

Neste item, a discussão se volta para o denominado “quadro participativo”, os papéis interlocutivos, os diferentes tipos de receptores e o “tropa comunicacional” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006) num debate eleitoral televisivo.

O termo *quadro participativo* vem de Goffman (1981), resgatado por Kerbrat-Orecchioni (1990) para designar o número de participantes e o seu estatuto interlocutivo. Doury (1995) resumiu o referido *quadro participativo* em quatro “entidades”, ou seja, em no mínimo dois participantes ou debatedores, num moderador e no público. Em outras palavras, estabelece-se uma interação entre o mediador e cada um dos debatedores, entre esses e o público e entre os debatedores entre si. Essa interação verbal entre três ou mais locutores denomina-se *trílogue*, *triálogo*, ou ainda, *conversação triádica* (FÁVERO & AQUINO, 2002).

Para evitar situações de conflito na interação, cada participante da conversa precisa estar atento ao que é dito, respeitar a vez do outro, não transgredir os turnos e procurar não interferir de forma inconveniente. Quanto mais formal o contexto situacional, mais cuidado deveriam ter os interactantes, pois nesse tipo de contexto, as exigências das regras nas trocas comunicativas são bem maiores e, em certos eventos, o desrespeito a essas normas pode colocar em risco a reputação dos infratores. Aquele que as transgride, por exemplo, pode ser considerado descortês e corre o risco de ser penalizado pelos eleitores no pleito eleitoral.

Sabe-se que o equilíbrio de um debate político televisivo é controlado pelos organizadores, de maneira que, quando um dos participantes extrapola seu tempo, pode ser



repreendido pelo mediador para garantir a ordem do evento. Em estudo realizado a partir de um debate televisivo com políticos às vésperas das eleições municipais do ano 2000, e a partir de conversas espontâneas com três interactantes, tentou-se mostrar de que maneira se constituem os trílogos, como interagem os participantes e como evolui o quadro participativo.

[...] há uma formação triádica quando se toma para análise o conjunto de elementos sob o prisma do jogo de interesses: o mediador (que representa a emissora, interessado na audiência e no esclarecimento do público); os políticos (que precisam garantir o eleitorado para conseguirem a vitória nas urnas); o público (telespectador que precisa decidir/confirmar que quem votar); esse conjunto evolui para um duplo esquema triangular: o que se desenrola num estúdio entre debatedores e mediador e o que põe em cena dois debatedores diante de um público (telespectador); há formações triádicas regulares, assim por nós denominada em razão de se repetirem durante o desenvolvimento do debate: político + público vs. adversário, político 2 + público vs. adversário, observando-se a fórmula ‘dois contra um’. (FÁVERO & AQUINO, 2002, p. 175).

Entende-se, pois, que a tripla interação face a face consiste na troca comunicativa entre mais de dois interlocutores e reconhece-se a importância do público que, estando ou não presente no estúdio, é o principal destinatário ou enunciatário do programa. Sublinha-se ainda o papel dos debatedores e do mediador, próximo item a ser abordado.

## 2.4 O mediador e os participantes do debate

Também denominado “animador” ou “árbitro do combate”, esse profissional geralmente formado em Jornalismo, é escolhido e devidamente autorizado pela emissora que representa. A ideia do moderador como porta-voz do público silencioso partiu do sociólogo francês Pierre Bourdieu e tem papel fundamental no quadro participativo. Ele representa a figura do animador, é responsável pela organização do tempo dos turnos de fala e pelas perguntas lançadas aos participantes, dando-lhes direito às respostas, de acordo com a sequência previamente determinada, podendo interromper os candidatos quando esgotado o tempo de cada turno. Há, porém, outras funções acumuladas pelo moderador/mediador:

- a condução e o bom desenrolar do tema do debate;
- a referência às regras de emissão do programa;
- a alternância de vez e gestão dos tempos concedidos aos participantes;
- a concessão ou retirada da palavra;
- a suavização dos ânimos sempre que estes se alterem;



- o ajuste entre os conhecimentos dos participantes e os do público, no sentido de tornar acessível o conteúdo do debate ao maior número de telespectadores;
- a defesa dos interesses informativos do público não presente.  
(DOURY, 1995, p.231, texto adaptado)

Assim como Charaudeau (2013) e outros autores já citados, Doury também considera dominante o papel do moderador, haja vista as suas responsabilidades como porta-voz do público, especialmente quando faz os ajustes das falas para que os telespectadores tenham melhor compreensão delas. Nos debates centrados em temas políticos, é compreensível que a participação do mediador seja menor, não por ser considerado menos importante, mas por uma questão de respeito às regras do programa.

Ao contrário do que se possa imaginar, a autonomia do moderador é limitada: “[...] mesmo que não seja este o seu desejo, o animador é prisioneiro de seu papel, que está mais a serviço do espetáculo que de uma democracia de opiniões”<sup>3</sup> (CHARAUDEAU, 2013, p. 290). Com tais palavras, o autor dá a entender que o mediador não tem autonomia, suas ações são controladas, pois segue regras pré-estabelecidas pela emissora. Diante disso, fica preso ao seu papel de ator no espetáculo, representando a instância midiática, na medida em que concentra o poder de selecionar os convidados e conduzir o debate.

Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 84) considera o moderador como o melhor ator do debate político. No entanto, a importância do papel do mediador depende muito do tipo de debate, das regras pré-estabelecidas. Vale lembrar que antes de ser um jornalista, o mediador é um cidadão como qualquer outro, portanto, está assumindo um papel, representando.

Já os candidatos de um debate político-eleitoral precisam ser convidados pela esfera midiática que o organiza. Ao aceitarem o convite da emissora, assumem também o compromisso de respeitar as regras pré-estabelecidas e contribuir para que os objetivos do programa sejam alcançados. Braga entende que, “ao tomar a palavra, cada participante institui-se como locutor, convocando vozes ou enunciadores que usa estrategicamente para a construção do seu *éthos* ou imagem pessoal” (BRAGA, 2006, p. 39)<sup>4</sup>. Ao mesmo tempo em que o candidato constrói seu quadro de locução, institui o seu alocutário. Portanto, quanto melhor for o seu desempenho, maiores são as chances de se eleger.

No que tange aos enunciatários, estes podem ser diretos ou indiretos. No intuito de mostrar como ocorre a interação nos debates com fins eleitorais, Erving Goffman (1981)

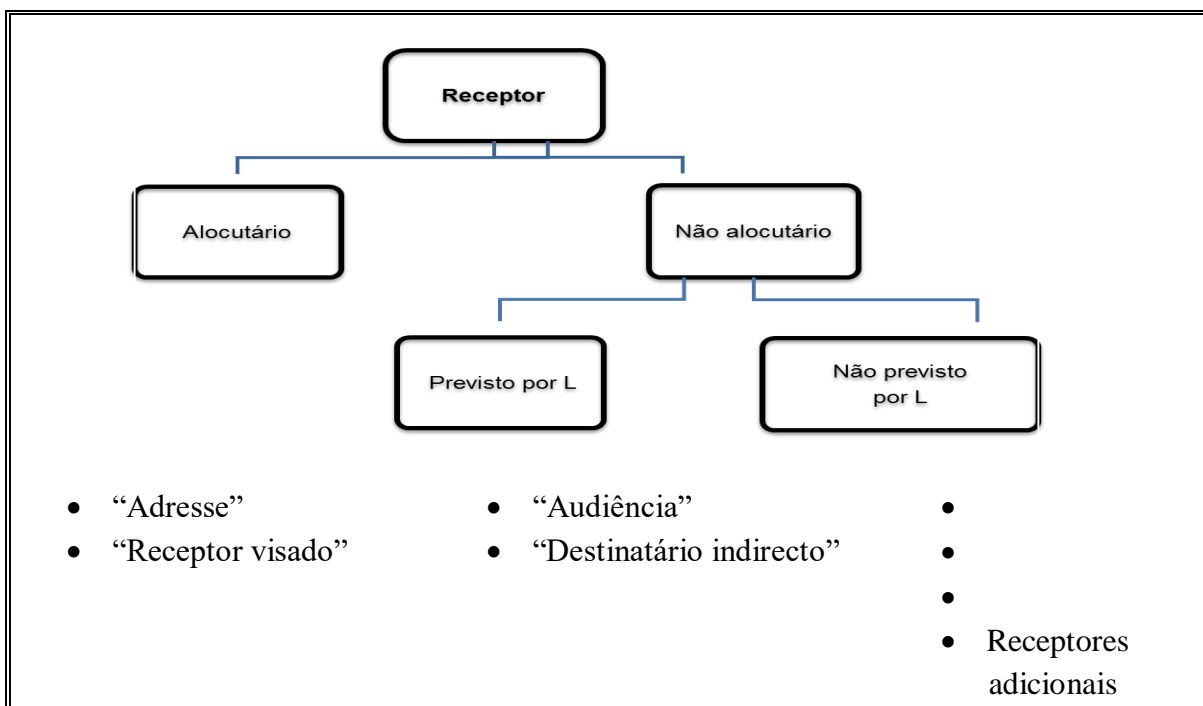
<sup>3</sup> Citação original: “[...] aun cuando no lo desee, el animador es prisionero de un rol que está más a servicio del espectáculo que de una democracia de opiniones”.

<sup>4</sup> A autora utiliza os termos *construção* e *desconstrução* da imagem ou do *éthos*, utilizados também na tese de Serralvo (2011) em que a autora analisa estratégias argumentativas utilizadas pelos presidentes Lula da Silva e Geraldo Alckmin Filho, na campanha de 2006. Esses termos são recorrentes em nosso estudo, especialmente na análise dos enunciados.



elaborou uma proposta, a qual foi retomada por Kerbrat-Orecchioni. O Fluxograma 1, a seguir, ilustra o estatuto participativo dos receptores na interação verbal, também denominados *enunciatários*.

**Fluxograma 1 – Fluxograma alocação**



Fonte: Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 32)

No debate político televisivo, os enunciatários são considerados os destinatários reais ou nominais e podem ser classificados em alocutário e não alocutário (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990). A autora distingue o conjunto de receptores (ouvintes), a partir de Goffmann (1967), como participantes ‘reconhecidos’ e ‘simples espectadores’. Os primeiros “fazem oficialmente parte do grupo conversacional, assim como atestado pelo ‘arranjo físico’ desse grupo e pelo comportamento não verbal de seus membros (distância na qual se posicionam, orientação do corpo e dos olhares)” (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, p. 90). Os demais (simples espectadores), como consta em outra obra da mesma autora (Idem, 2006, p. 28), “são somente as testemunhas de uma troca, da qual estão, em princípio, excluídos”. Nessa categoria, incluem-se receptores que Goffmann denominou ‘ocasionais’ – cuja presença é do conhecimento do enunciador –, e os ‘espiões’ ou intrusos que, ao contrário, se aproveitam do evento sem terem sido convidados. Quando Kerbrat Orecchioni (2006) nomeia os alocutários como “intrusos indiscretos” ou “espiões ilegais”, ela se refere a analistas do discurso ou telespectadores estrangeiros que acabam se beneficiando do evento para fins de estudos e pesquisas ou outras finalidades.



No entendimento de Doury (1995, p.229), o público telespectador, que costuma ser visto como alocutário indireto, fica no mesmo patamar do público presente, pois considera os telespectadores os verdadeiros destinatários da argumentação. Quanto aos não alocutários, considerados como “intrusos indiscretos” ou “espiões ilegais” (KERBRAT-ORECCHIONI,1990), esses podem ser previstos ou não previstos pelo locutor: no primeiro caso, constitui-se um destinatário indireto que, na maioria das vezes, está “presente fisicamente na situação comunicativa do debate televisivo, podendo, inclusive, ter possibilidade de resposta” (BRAGA, 2006, p. 42). A autora se refere a debates em que possam ocorrer participações do público presente ou dos telespectadores sob a forma de chamada telefônica para o programa.

Percebe-se, pelo exposto, o quanto é complexo definir quem são os alocutários e os não alocutários de um debate político, pois, “[...] ainda que os elementos linguísticos sejam indicativos de que o destinatário é o adversário político, este o é só aparentemente, pois, na realidade, o verdadeiro destinatário é o público” (FÁVERO E AQUINO, 2002, p. 163).

Trata-se, assim, de um jogo de interesses, uma constante manipulação. Sobre isso, Barros (2013, p. 75) explica que, nessas situações, há um jogo interacional de posições e atribuições de poder entre enunciador e enunciatário. É esse tipo de atitude que gera o que Kerbrat-Orecchioni (1990; 2006) denomina “tropa comunicacional”. A linguista explica que, às vezes, se cria um artifício ou um “estratagema enunciativo”, por meio do qual, o alocutário, diretamente convocado, acaba sendo um destinatário indireto ou “secundário”. Por isso, a segunda pessoa do discurso costuma ser a mais utilizada pelos debatedores ao dirigirem-se aos destinatários. Isso acontece tanto no cotidiano quanto no teatro e em interações não ficcionais.

Em consonância com os autores já mencionados, Braga (2006, p.16) afirma que:

O público, apesar de se ver reduzido à condição de espectador, representa, assim, o destinatário último e principal, exigindo pela parte dos “débatteurs” uma especulação a respeito da sua configuração em termos de estatuto socio-econômico, pressupostos ideológicos, experiências adquiridas e partilhadas e referências culturais. Trata-se, por isso, de uma coordenada fundamental a ter em conta pelos participantes no debate condicionando as suas estratégias de argumentação e a construção do seu éthos.

Em síntese, no debate político, o público é alocutário indireto quando o discurso do debatedor é dirigido ao seu adversário político, contudo, se considerado o debate como um



todo, esse mesmo público telespectador passa a ser alocutário direto, já que todo o preparo dos debatedores se dá em função dele. Visto dessa forma, “[...] o tropo é utilizado pelas personagens que se falam entre si; [...] mas o é, de maneira mais constante, num nível bastante distinto de comunicação, o da relação personagem/público” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.31).

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados deste estudo se limitam a comentários sobre as impressões desta pesquisadora diante dos aspectos apresentados em relação à proposta inicial.

As literaturas sobre o assunto em questão permitem inferir que, com o propósito de construir uma autoimagem positiva diante dos eleitores, os debatedores buscam estratégias específicas, as quais são rigorosamente selecionadas pela equipe que os apoia. Dessa maneira, grande parte do tempo da campanha política fica reservada para essa finalidade, haja vista que a vitória depende, sobretudo, do desempenho do candidato nos programas políticos, especialmente nos debates.

Ressalta-se a relevância em respeitar as regras do programa, uma vez que, deixar de fazê-lo certamente poderá diminuir o crédito dos candidatos junto ao público eleitor. Entende-se que, no papel de candidatos, os debatedores deveriam aproveitar o tempo que lhes é concedido para expor seu plano de governo e priorizar assuntos relevantes que realmente interessam ao eleitor. É óbvio que os temas são previamente selecionados e, posteriormente, sorteados de acordo com a regulamentação do programa, no entanto, dentro desses temas, poderiam ser explorados os tópicos que aumentem a credibilidade dos candidatos.

É por isso que existe um preparo por parte dos participantes. Antes de o programa ser levado ao ar, os candidatos costumam reunir a sua equipe de campanha, discutir questões e que possivelmente possam ser sorteadas e, acima de tudo, buscar argumentos convincentes. De acordo com Fávero e Aquino (2002, p. 172), “assim é que simulam o debate, selecionam estratégias, discutem com a assessoria do partido maneiras de se comportar durante a apresentação”.

O público eleitor facilmente percebe quando um dos participantes está despreparado para o evento, o que certamente reflete de forma negativa na hora da decisão do voto. No entanto, é difícil prever o que acontece em uma atividade interacional, principalmente quando se trata de um debate político-eleitoral. Por isso, por mais preparados que estejam os debatedores, eles necessitam improvisar.





O mediador, que também tem ideologias e opiniões próprias, precisa se conter para não as manifestar durante o programa. Ao contrário, muitas vezes, quando os temas selecionados pela emissora não o agradam, deve esforçar-se para desempenhar bem o seu papel, assim como os atores fazem para não prejudicar o “espetáculo”. Assim, espera-se desse profissional o máximo de neutralidade ou imparcialidade, ainda que isso nem sempre aconteça.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora este artigo não tenha tido o propósito de analisar dados específicos, a discussão sobre o debate político e sua constituição faz parte da tese de doutoramento em que se analisaram manifestações linguísticas dos candidatos à presidência da República brasileira, no segundo turno das eleições de 2014 (DALINGHAUS, 2016). A preocupação e a busca por informações sobre as especificidades de um debate político surgiram pela necessidade em compreender melhor certas manifestações enunciativas dos candidatos. Entende-se que essas informações são fundamentais não só para os analistas do discurso, mas especialmente para os eleitores, sobretudo, conhecer as estratégias e artimanhas utilizadas nos discursos políticos.

Diante do exposto neste trabalho, ficou evidente que num debate político televisivo tudo é criteriosamente organizado e planejado, de maneira que os debatedores se preparam muito para enfrentar seu ou seus adversários e construir uma imagem positiva diante do público eleitor. Para obter êxito em seu discurso, o político precisa escolher as estratégias mais adequadas para convencer os eleitores, mas ao mesmo tempo, evitar a transgressão das regras dos programas. Os eleitores, por sua vez, necessitam conhecer essas estratégias para melhor identificar o candidato que realmente possa representá-lo.

Conhecendo as regras e as características do programa, as funções do mediador e outros detalhes discutidos neste artigo, é notável também que participar de um debate político eleitoral televisivo não é tarefa fácil, sobretudo se o candidato está em início da carreira política, sem muita experiência com a mídia. O objetivo deste trabalho foi justamente esclarecer a opinião pública sobre os procedimentos adotados nesse tipo de evento discursivo, que normalmente atrai os telespectadores/eleitores. Quanto aos debatedores, é de suma importância que, antes de participar de eventos discursivos como o debate político, conheçam as regras e as demais especificidades desse tipo de interação, para obter êxito em seu discurso.

Nesse sentido, talvez seja pertinente consultar um artigo recém publicado (DALINGHAUS, 2018), em que se analisam e interpretam algumas intervenções linguístico-



discursivas de Dilma Rousseff e Aécio Neves, durante um dos debates de segundo turno à presidência em 2014. O estudo evidencia as estratégias utilizadas pelos debatedores para mostrarem-se corteses, mas cuja análise revela uma cortesia apenas aparente.

Considerando-se ser o debate político um tema de estudos recentes, acredita-se que este artigo cumpre a função a que se propôs e sugere-se novas pesquisas que contribuam no sentido de esclarecer as estratégias e artimanhas utilizadas no discurso político, especialmente nos debates políticos televisivos às vésperas de pleitos eleitorais.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Política e Intolerância. In: *Linguagem e Política: princípios teórico-discursivos*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 71-92

BOURDIEU, Pierre. *Sobre a televisão*. Oeiras: Celta, 1997.

BRAGA, Daniela. Prós e Contras: o debate político televisivo como sub-gênero/sub-tipo de interação verbal. *Revista Galega de Filoloxía*. A Coruña: Área de Filoloxía Galega e Portuguesa. Coruña: Universidade da Coruña, 2006. p. 05-29.

CHARAUDEAU, Patrik. *Discurso político*. 2 ed. S. Paulo: Contexto, 2013.

DALINGHAUS, Ione Vier. *Da cortesia à descortesia: análise linguístico-interacional de um debate político televisivo*. (tese de doutorado). UPM – Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2016. Disponível em:  
<<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3051>> Acesso em 04 de jun. 2018.

\_\_\_\_\_. É possível ser cortês num debate político às vésperas das eleições? *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 18, n. 2, p. 214-230, 2018. doi:10.5935/cadernosletras. v18, n2, p. 214-230

DOURY, Marianne. Duel sur la cinq: dilogue ou trilogue? In: Plantin, C. et Kerbrat-Orecchioni (org). *Le Trilogue*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1995.

FÁVERO, Leonor Lopes; AQUINO, Zilda Gaspar O. A dinâmica das interações verbais: o trílogo. In: PRETI, Dino (Org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2002. p.159-177.

GOFFMAN, Ervin. *Interaction ritual*. Nueva York: Pantheon Books, 1967.

\_\_\_\_\_. *Forms of Talk* (Conduct and Communication). New York: Paperback, 1981.

\_\_\_\_\_. *Ritual de Interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Traduzido por Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva Petrópolis, RJ: Vozes, 1. ed. 2012.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Les interactions verbales: Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris: Armand Colin, 1990.



\_\_\_\_\_. *Análise da conversação: princípios e métodos*. Tradução Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.

\_\_\_\_\_. Polidez e Impolidez nos debates políticos televisivos: o caso dos debates entre dois turnos dos presidentes franceses. In: SEARA, Isabel Roboredo. *Cortesia: olhares e (re) invenções*. Lisboa, DF: Chiado Ed., 2014. p. 47-82.

LEITE, Janaina Frechiani Lara. Os presidenciáveis no ringue eletrônico: Apontamentos sobre a história dos debates presidenciais televisivos. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (XXVI), 2003, Belo Horizonte, *Anais...* Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <[http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003\\_NP10\\_leite.pdf](http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_NP10_leite.pdf)> Acesso em: 17 dez. 2014.

SERRALVO, Flávia Siqueira. *O jogo de máscaras na cena política: construção e desconstrução do éthos em debate presidencial televisivo*. Tese (Doutorado em Letras)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, Luiz Antônio da. Descortesia e (des)construção da imagem pública. In: PRETI, Dino; LEITE, Marli Quadros (orgs). *Comunicação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2013. p. 93-120.



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

---

## EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA PARTICULAR DE DOURADOS-MS

Aline Fugheira Pereira

Crislaine Amélia de Souza

Dra. Josiane Fujisawa Filus de Freitas

Dr. Manuel Pacheco Neto

Universidade Federal da Grande Dourados

### RESUMO

O objetivo do presente estudo foi verificar a opinião dos alunos sobre aulas de Educação Física do Ensino Médio. Trata-se de uma pesquisa de natureza quantitativa/qualitativa do tipo descritiva, em que as respostas dos alunos sobre as aulas de Educação Física foram coletadas através de um questionário online contendo dezessete questões. Participaram do estudo 69 alunos do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio de uma escola particular de Dourados-MS. Pode se notar que os alunos se divertem nas aulas de Educação Física, mas não acreditam que ela seja uma disciplina importante para sua formação no Ensino Médio. Concluimos assim que os alunos do Ensino Médio pesquisados estão motivados para a prática das aulas de Educação Física, os mesmos participam e se sentem bem nas aulas, no entanto, não consideram a disciplina importante, mesmo apresentando conteúdos como Saúde e Qualidade de Vida, a disciplina ainda não conseguiu se fazer presente no cotidiano dos alunos.

**Palavras-chave:** Educação Física. Ensino Médio. Formação profissional.

### ABSTRACT

The objective of the present study was to verify the students' opinion about Physical Education classes in High School. This is a quantitative / qualitative research of the descriptive type, in which the students' responses about Physical Education classes were collected through an online questionnaire containing seventeen questions. Participated in the study 69 students of the first, second and third year of high school of a private school in Dourados-MS. It may be noted that students have fun in Physical Education classes, but do not believe that it is an important discipline for their high school education. We conclude that the students of the High School studied are motivated to practice Physical Education classes, they participate and feel good in the classes,



# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

ISSN 2359-5051

---

nevertheless, do not consider the discipline important, even presenting contents such as Health and Quality of Life, the discipline has not been able to make itself present in the students' daily lives

**Keywords:** Physical Education. High school. Professional qualification.

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Física, segundo Betti e Zulliane (2002), possui a responsabilidade de formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante de novas formas da cultura corporal de movimento. Então, cabe ao professor de Educação Física despertar o interesse do indivíduo através de planejamentos elaborados pelos mesmos ou em conjunto com outros profissionais.

Essa responsabilidade também está ligada à aprendizagem do aluno, é claro que esta aprendizagem está ligada a fatores internos e externos de cada aluno. No ambiente escolar, isso pode favorecer ou afetar de maneira negativa essa aprendizagem (MINELLI *et al.*, 2010).

Alguns alunos se sentem motivados e muitas vezes até consideram a aula de Educação Física como a sua aula preferida, por ser um momento de ensino de uma forma mais descontraída, sem a rigidez de uma sala de aula (PEREIRA, 2006). Outro fator motivacional para os alunos são as aulas com atividades relacionadas a esportes aplicadas em quadras (FOLLE; TEIXEIRA, 2012).

Há também alguns alunos que sentem falta de motivação, muitas vezes pela ausência de material na escola para a contribuição nas aulas de Educação Física. De acordo com Darido (2004), cabe na maioria das vezes à escola e ao professor que ministra a aula de Educação Física, conforme sua realidade, tratar sobre as melhores condições para a performance das aulas da disciplina.

Vechi e Nista-Piccolo (2010) descrevem que as aulas de Educação Física na escola, podem apurar nos alunos uma certa afeição pela prática de atividades físicas. Mas apontam que isto depende de vários fatores, como os conteúdos abordados pelos professores, os métodos adotados, as relações interpessoais, entre outras. Esses fatores, segundo os autores, estruturam os degraus da motivação e dessa forma produzem interesse nos alunos em participar nas aulas.



Para Golin (2016) independente da fase escolar, os conteúdos abordados pelo professor de Educação Física, seja um conteúdo esportivo ou não, deve valorizar questões pertinentes ao estilo de vida e à cidadania, que ocorreria através da observação da pessoa e de seu contexto cultural.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) a Educação Física no Ensino Médio aprofunda o trabalho realizado no Ensino Fundamental, fazendo com que os alunos compreendam os saberes relacionados às práticas corporais. Não existem muitos estudos sobre o Ensino Médio no Brasil. A Educação Física como um todo no Ensino Médio necessita de novos estudos para fortalecer o campo de conhecimento do formando sobre como a mesma tem sido passada para os estudantes.

Existem fatores relacionados as aulas que fazem com que a satisfação dos alunos para com a educação física varie, são elas: “características demográficas dos alunos, habilidade em esportes, infraestrutura para as aulas, tipo de planejamento, sexo e ambiente pedagógico” (BRANDOLIN; KOSLINSKI; SOARES, 2015).

O autor realizou a pesquisa com 1.084 alunos do 2º e 3º do ensino médio de nove escolas (das 10 do município) da rede pública de ensino do período matutino no município de Petrópolis - RJ, com o objetivo de compreender quais fatores se associam a satisfação dos alunos no Ensino Médio. A pesquisa verificou que os alunos com mais habilidades tem sete vezes mais chances de ficarem satisfeitos com as aulas de EF do que os menos habilidosos, os que praticam atividade física fora do ambiente escolar tem um e meio mais chances de ficarem satisfeitos com as aulas que os que não praticam fora da escola, os alunos do sexo masculino tem três vezes mais chances de ficarem satisfeitos com as aulas do que as meninas.

Conforme os estudos de Brandolin, Koslinski e Soares (2015) e Damasceno, Freitas e Leonardi (2016), foi possível verificar que a Educação Física (EF) é a disciplina que mais gera satisfação nos alunos, mas em uma escala de importância, ela aparece como a terceira mais importante. Ou seja, é uma disciplina que está ligada a prática corporal de movimento, gera um nível de satisfação alto em grande parte dos estudantes, porém, no geral é vista como uma disciplina complementar e não é considerada pelos estudantes como a mais importante.

Melo (2013) explica que para o entendimento da educação física como disciplina, é necessário compreender qual a real importância que ela tem na vida dos jovens. Seu estudo foi feito com base em pesquisas realizadas em plataformas de dados sobre a educação física, com o intuito de verificar quais são os principais motivos que causam a evasão dos alunos nas aulas de EF no ensino médio. O estudo constatou que esses motivos são: as repetições dos conteúdos trabalhados no ensino fundamental, dificuldades financeiras que algumas famílias



encaram, a carência de habilidade corporal, conteúdos focados no esporte, falta de conteúdos diferenciados nas aulas, etc.

Além destes dados, Farias et. al. (2017) salienta que quanto maior for o valor dado ao condicionamento físico e a prática esportiva pelo estudante, fora do ambiente escolar, se torna menos relevante a obrigatoriedade da prática dessa disciplina dentro das escolas. Infelizmente, percebe-se que a Educação Física Escolar não estabelece relações com as atividades físicas praticadas fora da escola.

Apesar de algumas pesquisas apontarem um alto nível de satisfação dos educandos e educandas nas aulas de Educação Física, é notório em muitas escolas a não participação de ambos nas aulas. Neste sentido, a evasão se torna maior quando chegam ao ensino médio, fase em que é preciso tomar mais cuidado quanto ao planejamento das aulas mantendo os alunos e alunas motivados e interessados (MELO, 2013).

Cordovil et. al. (2015) destaca que os conteúdos passados nas aulas de EF podem satisfazer as perspectivas dos estudantes desde que eles reconheçam a contribuição dela na sua formação como indivíduo com autonomia. Sem este reconhecimento, a evasão acontece.

Cardoso e Nunez (2014), em pesquisa feita com 346 alunos de três diferentes escolas do município de Barra do Garças/MT, com faixa etária de 16 a 18 anos, verificaram que “preguiça” foi a alternativa com o maior número percentual, com 28,2%. Um dado que também preocupa é que 16,5% se disseram desmotivados nas aulas, o que leva a não participação dos mesmos.

Diante deste contexto, o objetivo do presente estudo foi de verificar a opinião dos alunos sobre as aulas de Educação Física do Ensino Médio de uma escola particular, na busca por observar se os mesmos têm recebido estímulos da parte do professor e da escola para esta participação.

## 2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza quantitativa/qualitativa do tipo descritiva, em que as respostas dos alunos a respeito da disciplina de Educação Física foram registradas, analisadas, classificadas e interpretadas, sem que houvesse interferência sobre elas. Para a coleta de dados foi aplicado um questionário, contendo 17 questões sobre Educação Física Escolar, com base no questionário utilizado inicialmente por Darido (2004).

Participaram do estudo 69 alunos do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, 56,5% dos estudantes cursavam o 1º ano, 36,2% o 2º ano e 7,2% o 3º ano do Ensino Médio. Sobre o



sexo, 50,7% dos estudantes eram do sexo masculino e 49,3% do sexo feminino. Esse grupo de estudantes é de uma escola privada da cidade de Dourados-MS.

Os dados foram coletados no ano de 2018, pelo Grupo de Estudos em Educação Física Escolar e Saúde/UFGD. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa e apresenta o CAAE 44616815.7.0000.5622. A tabulação e análise dos dados foram realizadas no software *Excel for Windows®* versão 2010, que permitiu análise estatística descritiva e cálculos estatísticos de percentis.

### 3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

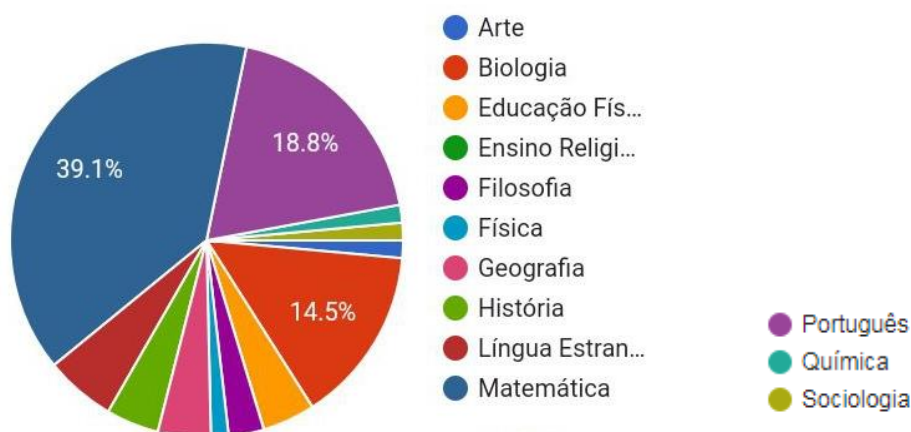
Considerando que a disciplina de Educação Física, a um longo tempo, vem perdendo seu prestígio na escola, buscou-se, neste momento, analisar a percepção dos alunos e sua motivação para as aulas, de acordo com as respostas dadas no questionário aplicado.

A primeira questão versava sobre a matéria preferida do aluno, dentre as matérias que os alunos mais gostam aparece em primeiro lugar com 18,8% das escolhas a disciplina de Biologia, em sequência História e Geografia com 13% e Matemática com 11,6%. Nesta pergunta a disciplina de Educação Física é classificada em quarto lugar com 10,1% empatando com a disciplina de Química.

Destaca-se nestas respostas que a disciplina em análise está entre as 4 preferidas dos alunos do Ensino Médio, no entanto, conforme aprofundamos nossa análise podemos verificar que a preferência não acompanha a importância dada a disciplina.

Na sequência, o grupo foi indagado sobre a matéria mais importante.

**Figura 01:**



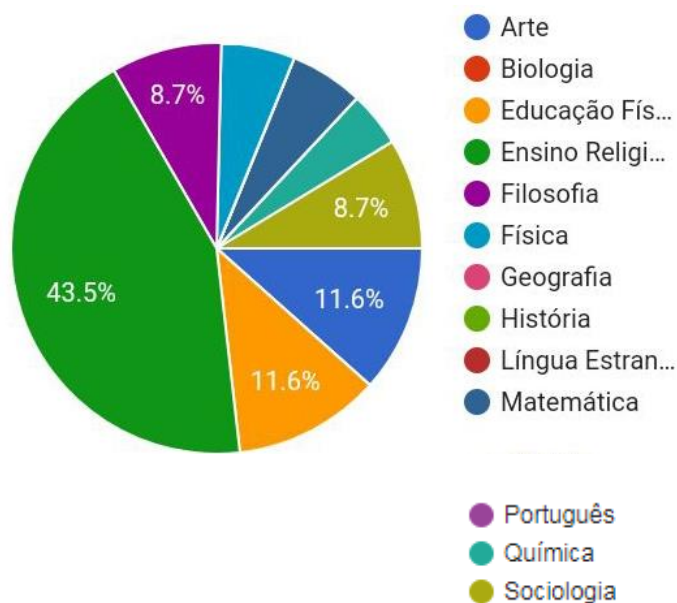




Como pode ser observado na figura 01, dentre as disciplinas que os alunos acham mais importante está Matemática com 39,1% das escolhas e que de acordo com a pergunta anterior está entre as três preferidas pelos alunos.

Sobre a matéria menos importante:

**Figura 02:**



Na figura 02, dentre as disciplinas que os alunos consideram menos importante, aparece Ensino Religioso com 43,5% das escolhas. A Educação Física figurou em 2º lugar, com 11,6%, mesmo escore da disciplina de Arte, seguidas da Filosofia e Sociologia que obtiveram 8,7% das escolhas cada uma. Consta-se, portanto que a disciplina de Educação Física é considerada como menos importante para estes alunos do Ensino Médio.

Melo (2013) explica que para o entendimento da educação física como disciplina, é necessário compreender qual a real importância que ela tem na vida dos jovens. Seu estudo foi feito com base em pesquisas realizadas em plataformas de dados sobre a educação física, com o intuito de verificar quais são os principais motivos que causam a evasão dos alunos nas aulas de EF no ensino médio. O estudo constatou que esses motivos são: as repetições dos conteúdos trabalhados no ensino fundamental, dificuldades financeiras que algumas famílias encaram, a carência de habilidade corporal, conteúdos focados no esporte, falta de conteúdos diferenciados nas aulas, etc.



Damasceno, Freitas e Leonardi (2016) e Brandolin, Koslinski e Soares (2015) também verificaram em suas pesquisas que a Educação Física é vista como uma disciplina complementar e não é considerada pelos estudantes como importante para sua formação.

Sobre a participação nas aulas pode-se notar que 76,8% dos alunos participam das aulas de Educação Física, 14,5% participam as vezes e 8,7% nunca participam.

Para aqueles que nunca participam foi feito o questionamento para saber o motivo, através desta pergunta os alunos que fazem parte do 3º ano do ensino médio mencionaram que os mesmos não possuem aula de Educação Física, pois a escola disponibiliza um ambiente de estudo para que eles se preparem para o vestibular, isto inclui cursos, treino de redação, acompanhamento dos professores para auxiliar em suas dúvidas entre outras coisas, por isso a escola não disponibiliza a matéria de Educação Física para as turmas de terceiro ano.

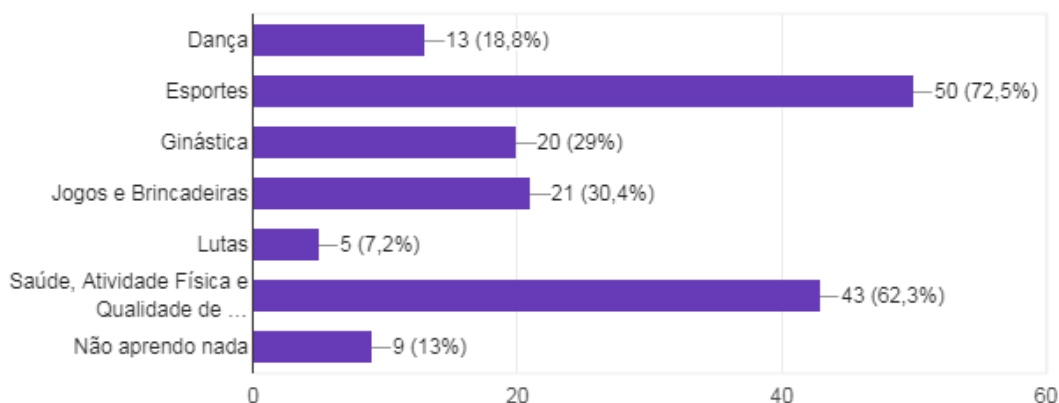
Com isto a disciplina de Educação Física no 3º ano do Ensino Médio não consegue cumprir com seu papel de desenvolver habilidades e competências nos alunos como: aptidão física, expressão, conhecimentos sobre o corpo e outras características da disciplina. Segundo Wanderley Jr et.al (2013), a educação física aparenta não ter uma identidade válida no conjunto escolar, pois um pensamento único estruturado socialmente, pelo neotecnicismo e marcado na economia, é de formar indivíduos capazes de atuar no mercado de trabalho. Por ser um pensamento único deduz-se que a EF é uma disciplina que não tenha fundamentos característicos de importância para a formação do estudante.

E relação ao motivo de os alunos participarem das aulas de Educação Física, constatou-se que 40,6% participam das aulas de Educação Física por divertimento, 31,9% participam para ganhar nota, 18,8% para desenvolver e aprimorar suas habilidades e 7,2 % por saúde. Cordovil et al (2015), diz que o fato dos alunos não conhecerem o real significado das aulas de EF pode ter relação com a falta de importância que eles dão para a disciplina no ensino médio. Isso talvez possa justificar a não participação dos mesmos nas aulas. Porque se o aluno não vê importância em alguma coisa também não há o ato de se comprometer com aquilo. Os autores implicam que isso parte da atuação falha da professora regente, que está “ali como figura simbólica apenas para acompanhar os alunos”, o que não consolida e muito menos corrobora com a Educação Física no ensino médio.

Sobre os conteúdos aprendidos nas aulas de Educação Física, verificou-se os dados da Figura 3:



Figura 03:

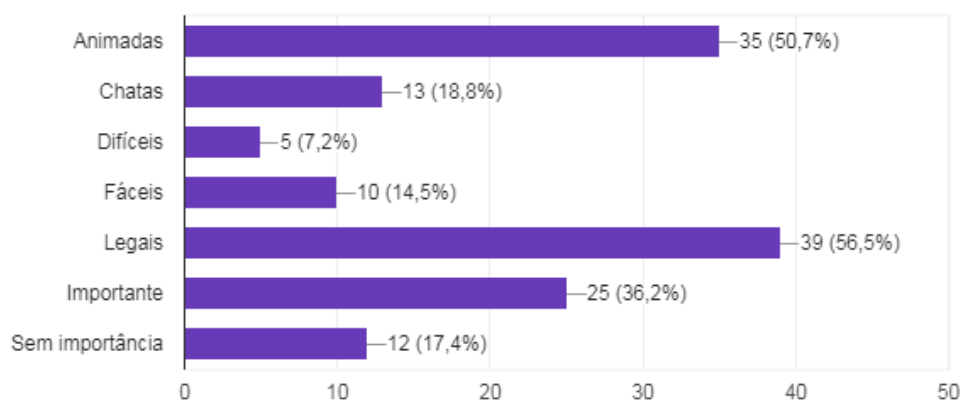


Pode-se constatar que 72,5% dos alunos afirmaram aprender esportes em suas aulas de Educação Física, dentro disto cabe ressaltar que o esporte dentro das aulas de Educação Física não deve visar o rendimento do aluno, formação de atletas ou competição, através do esporte o professor deve proporcionar ao seu aluno vivências da cultura corporal do movimento. Farias (2017) e Cordovil et al (2015), também verificam que o conteúdo esporte está predominante na educação física escolar, resquício da história da disciplina no Brasil, sua crise de identidade e busca de legitimação a partir da década de 80.

Outro conteúdo citado em grande porcentagem foi Saúde, Atividade física e Qualidade de Vida (62,3%), que consideramos um assunto muito importante para o contexto de vida dos alunos e de suas famílias.

Quando questionados sobre o que acham das aulas de Educação Física, onde os mesmos poderiam selecionar mais de uma opção.

Figura 04:





Observou-se que 56,5% dos alunos acham as aulas legais (56,5%), animadas (50,7%) e importante (36,2%). No entanto, em considerável escala, percebe-se opiniões referentes as aulas como Chatas (18,8%), Difíceis (7,2%), Sem importância (17,4%).

Cardoso e Nunez (2014), em pesquisa feita com 346 alunos de três diferentes escolas do município de Barra do Garças/MT, com faixa etária de 16 a 18 anos, verificaram que “preguiça” foi a alternativa com o maior número percentual para justificar a evasão das aulas de Educação Física, com 28,2%. Um dado que também preocupa é que 16,5% se disseram desmotivados nas aulas, o que leva a não participação dos mesmos.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a EF no ensino médio tem suas próprias características e deve ser levado em consideração a fase que os estudantes vivenciaram, em relação as novas propostas de ensino e a “nova cara” que se almeja para a formação desses indivíduos nessa fase final do ensino básico.

Diante dessas opiniões, procurou-se saber a percepção dos alunos ao realizar as aulas de Educação Física, 62,3% se sentem bem, 30,4% se sentem bem as vezes e 7,2% não se sentem bem. Fatores como os conteúdos selecionados e a metodologia do professor são importantes para verificar essa sensação de satisfação dos alunos com as aulas. Martins e Freire (2013) afirmam que a competência no trabalho de envolvimento dos alunos nas aulas tem grande importância para ambas as partes (aluno/professor). O fato de permitir que o estudante acompanhe o seu desenvolvimento faz com que ele se torne mais ativo e autônomo. Isso pode aumentar o interesse e participação por todo o processo de ensino aprendizagem, consequentemente fará com que ele se veja valorizado e satisfeito.

Nesta mesma linha, Cardoso e Nunez (2014) afirmam que os professores precisam elaborar aulas com conteúdos que façam parte do contexto dos estudantes, para que vivenciem muitas outras coisas e não só a prática pela prática, considerando a individualidade de cada um.

Acreditamos que a Educação Física tem um leque muito grande de conteúdos, no entanto, muitos professores ainda não se apropriaram destes conhecimentos para garantir aos seus alunos um aprendizado relevante dentro da disciplina de Educação Física.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do questionário, pôde-se detectar que para os alunos do Ensino Médio a Educação Física é uma disciplina divertida, mas que está entre as três disciplinas selecionadas como menos importantes. Quando questionados sobre suas disciplinas favoritas a Educação Física aparece em quinto lugar nas porcentagens. Assim, percebe-se que o grupo pesquisado



não compreende a importância da disciplina no currículo escolar, e creditamos isto a dois fatores: o vestibular e a falta de legitimidade da Educação Física.

Mesmo não considerando a disciplina importante, mais da metade dos alunos se sentem bem ao participarem das aulas de Educação Física, e mais de 70% participam destas. No entanto, os motivos mais apontados para participação foram Divertimento e Ganhar nota. Indicativos que nos remetem novamente a falta de importância que a disciplina apresenta neste contexto.

Considerando que a Educação Física tem como objeto de estudo a cultura corporal de movimento e que o arcabouço de conteúdos da área é composto por Jogos, Esportes, Dança, Lutas, Ginástica, e todas as relações que cada um destes estabelece com sua história e contemporaneidade, acreditamos que poucos estudantes tem tido um efetivo conhecimento sobre a disciplina de Educação Física. Infelizmente, todas as nuances históricas travadas no caminho da área, culminaram para um momento atual de descaminhos, onde percebe-se um descaso dos profissionais, a falta de abordagem metodológica, a falta de trato com os conteúdos. Este cenário traz como consequência a visão de uma Educação Física descartável e pouco importante para alunos e escola.

Concluimos assim que os alunos do Ensino Médio pesquisados estão motivados para a prática das aulas de Educação Física, os mesmos participam e se sentem bem nas aulas, no entanto, não consideram a disciplina importante, mesmo apresentando conteúdos como Saúde e Qualidade de Vida, a disciplina ainda não conseguiu se fazer presente no cotidiano dos alunos.

Mais pesquisas devem ser realizadas a fim de auxiliar professores, a formação inicial e continuada, para buscar alterar este quadro em que se encontra a Educação Física Escolar no Ensino Médio.

## REFERÊNCIAS

BETTI, M.; ZULLIANE, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. Ano 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

BRANDOLIN, Fabio; KOSLINSKI, Mariane; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio. **Journal of Physical Education**, v. 26, n. 4, p. 601-610, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum: BNCC**. Disponível em: <[http:// http://basenacionalcomum.mec.gov.br](http://basenacionalcomum.mec.gov.br)>. Acesso em: 23 de maio. 2018.



- CARDOSO, A.G., NUNEZ, P.R.M. Percepção dos alunos do ensino médio em relação às aulas de educação física. Coleção Pesquisa em Educação Física, Várzea Paulista, v. 13, n. 4, p. 125-132, 2014.
- CORDOVIL, Alenir de Pinho Romoaldo; GOMES, Cleomar Ferreira; MOREIRA, Evando Carlos; SILVA, M. C. R. O espaço da Educação Física na escola: um estudo sobre os conteúdos das aulas no Ensino Médio. **Pensar a Prática**, v. 18, n. 4, 2015.
- DAMASCENO, Augusto Lopes; FREITAS, Josiane Fujisawa Filus de; LEONARDI, Thiago Jose. A motivação na participação dos alunos de 7º e 9º ano nas de Educação Física. **Horizontes-Revista de Educação**, v. 4, n. 8, p. 171-179, 2016.
- DARIDO, S.C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de educação física e Esporte**, São Paulo, v.18, n. 1, p. 61-80, jan./mar, 2004.
- FARIAS, Wallisson Lucas Santos; FREITAS, J. F. F. de; IWAMOTO, V.; LEVANDOSKI, G.; LEONARDI, T. J. Educação física escolar nos anos finais do ensino fundamental e a prática de atividades físicas fora da escola. **Revista de Educação do Vale do São Francisco-REVASF**, v. 7, n. 12, p. 163-176, 2017.
- FOLLE, Alexandra. TEIXEIRA; Fabiano Augusto. Motivação de escolares das séries finais do ensino fundamental nas aulas de educação física. **Revista de Educação Física/UEM**, v. 23, n. 1, p. 37-44, 1. trim. 2012.
- GOLIN, C. H. Desafios contemporâneos da Educação Física no Ensino Médio. In. Pacheco Neto. M. **Desafios da Educação Física: cultura e corpo em movimento**. Editora UFGD, Dourados, p.138, 2016.
- MELO, Rafaella Ferreira. **A evasão escolar nas aulas de educação física no ensino médio**. 2013. 21f. Monografia–Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília. 2013.
- MINELLI, D. S.; NASCIMENTO, G. Y.; VIEIRA, L. F.; RINALDI, I. P. B. O estilo motivacional de professores de Educação Física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p.598-609, 2010.
- PEREIRA, M. G. R. **A Motivação nas aulas de educação física: um enfoque no ensino médio**. 108 Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2006.
- VECCHI RL, NISTA-PICCOLO VL. Ensinar para compreensão: fundamentação teórica para a Educação Física escolar. **R. bras. Ci. e Mov** 2010;18(4):62-72.



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

## RECURSOS PEDAGÓGICOS ACESSÍVEIS COMO FACILITADORES DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Ana Lucia Gomes  
Secretaria de Estado de Educação do MS  
Vera Lucia Gomes  
Universidade Federal do MS/CPAQ  
Universidade Católica Dom Bosco

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo averiguar a utilização do material pedagógico ampliado para os alunos com baixa visão matriculados na Rede Estadual de Ensino de Dourados, e como objetivos específicos verificar se o material pedagógico ampliado está adequado para o aluno; constatar se esse material tem chegado à escola em tempo para acompanhar as aulas; avaliar a funcionalidade do material junto ao aluno. A metodologia utilizada segue abordagem qualitativa e como mecanismos para coleta de dados optamos por questionários semiestruturados aplicados com alunos com baixa visão, que são aqueles que apresentam pouca acuidade visual e necessitam de recursos específicos para o desempenho de seu processo educativo. Os questionários foram aplicados com doze alunos com essas características matriculados na Rede Estadual de Ensino de Dourados/MS, que recebem materiais ampliados produzidos pelo Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille – NAPPB. Esse núcleo é o responsável pela assistência a esses alunos realizando avaliação funcional da visão, instruindo os professores quanto às adaptações e produzindo o material ampliado. Por meio da pesquisa, constatamos que o material pedagógico ampliado está adequado de acordo com as fontes dos alunos; verificamos a reclamação de todos sobre a entrega tardia do material, principalmente no primeiro semestre do ano letivo, o que pode comprometer sua aprendizagem; registramos reclamações quanto a ampliação dos mapas e a qualidade da capa do material e resistência por parte dos alunos na sua utilização, visto ser diferente dos demais. Verificamos ainda, que mesmo com o material ampliado, os professores devem estar preparados para atuarem com esses alunos, realizando planejamento para que sua aula seja acessível a todos, pois às vezes, somente o material ampliado não supre as necessidades educacionais, sendo necessário utilizar estratégias diferenciadas em sua metodologia de ensino, para que o aluno não tenha dificuldade no aprendizado por consequência da deficiência, provocando desinteresse, falta de estímulo e comprometimento em sua aprendizagem.

**Palavras-Chave:** Deficiência visual. Material pedagógico ampliado. Educação inclusiva.

### ABSTRACT



The purpose of this article is to use the extended pedagogical material for classes with the vision enrolled in the State Educational Network of Dourados; Constate that you did the material you have arrived to school in time to accompany the classes; Evaluate a material functionality with the student. The methodology used follows a qualitative approach and as mechanisms for data collection we opted for semistructured questionnaires applied with students with low vision, who are those who present little visual acuity and need specific resources for the performance of their educational process. The questionnaires were applied with twelve students with these characteristics enrolled in the State Education Network of Dourados / MS, who receive expanded materials produced by the Center for Pedagogical Support and Production Braille - NAPPB. This nucleus is responsible for assisting these students performing functional vision assessment, instructing teachers on adaptations and producing the expanded material. Through the research, we verified that the expanded pedagogical material is adequate according to the students' sources; we verify the complaint of everyone about the late delivery of the material, especially in the first semester of the school year, which may compromise their learning; we registered complaints about the magnification of the maps and the quality of the cover of the material and resistance on the part of the students in its use, since it is different from the others. We also verified that even with the expanded material, teachers should be prepared to work with these students, planning to make their class accessible to all, because sometimes only the expanded material does not meet the educational needs, and it is necessary to use strategies differentiated in their teaching methodology, so that the student does not have difficulty in learning as a consequence of the deficiency, causing disinterest, lack of stimulation and commitment in their learning.

**Key - words:** Visual impairment; Expanded teaching material; School inclusion.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo aponta os recursos pedagógicos acessíveis, especificamente os livros com fontes ampliadas, como meio de auxiliar a inclusão escolar dos estudantes que apresentam comprometimento visual, baixa visão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, recomenda que os sistemas de ensino garantam aos estudantes, métodos, currículo, recursos e serviços específicos para atender às necessidades educacionais especiais<sup>1</sup> (NEE) de todos os estudantes.

Nesse sentido, a educação especial vista como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, oferece serviços e recursos para eliminar barreiras que impedem a participação escolar dos estudantes público – alvo da educação especial, que são aqueles que apresentam deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

---

<sup>1</sup> O termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. (UNESCO, 1994, p. 3)





Aqueles que apresentam baixa visão, objeto de estudo desse artigo, estão incluídos na deficiência visual e necessitam de adaptações e recursos de acordo com sua acuidade e campo visual, como recursos ópticos e não-ópticos. Dentre os recursos não-ópticos temos o material ampliado, recurso citado tanto em estudos de reabilitação quanto em educação.

Esse material ampliado é produzido pelo Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille (NAPPB) que atende estudantes com deficiência visual (cegos e baixa visão) matriculados nas escolas estaduais de Dourados e dos municípios vizinhos da região da Grande Dourados.

O NAPPB realiza a avaliação funcional da visão verificando o grau e as alterações no campo visual no âmbito pedagógico. Por meio dessa avaliação é possível identificar a melhor adaptação para cada aluno, realizar orientações para professores e indicar a fonte (tamanho da letra) necessária para enxergar. Após essa investigação o material pedagógico é produzido e encaminhado à escola para que o estudante utilize durante as atividades acadêmicas.

Diante disso, surgiu o problema da pesquisa, o material ampliado está atendendo as especificidades dos estudantes com baixa visão? Assim ocorreu a necessidade de se verificar se esse material está atendendo as necessidades dos alunos, quanto à fonte identificada, se as imagens estão a contento de acordo com o grau da deficiência e se o material está sendo utilizado em sala de aula.

A pesquisa teve caráter qualitativa com o objetivo de averiguar a utilização do material pedagógico ampliado para os alunos com baixa visão matriculados na Rede Estadual de Ensino de Dourados, para auxiliar em seu desenvolvimento e aprendizagem.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A educação inclusiva prevê que todos os espaços escolares públicos se adequem para receber todas as pessoas, independente de suas características e especificidades. Essas adequações transcende a parte física necessitando de alterações no currículo, nas estratégias, nas práticas, na avaliação e nos recursos pedagógicos. “[...] muito embora, no contexto desse movimento, o debate sobre a educação inclusiva se refira a uma população mais ampla, ele se aplica também à população da educação especial, que historicamente vem sendo excluída da escola e da sociedade” (MENDES, 2010, p. 22-23).

O conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica, antes de tudo, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva desenvolve políticas, cultura e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento constituído e partilhado e, desta forma, atinge a qualidade



Nesse sentido, é necessário a construção de um ambiente favorável ao atendimento às NEE dos alunos, para não se fortalecer a marginalização da deficiência, a exclusão dentro da inclusão, comprometendo a socialização, o desenvolvimento e a aprendizagem. Assim,

[...] as práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escolar. (PACHECO, 2007, p. 15).

No campo educacional, o conceito de inclusão associa dimensões pedagógicas, pois, a princípio a escola não foi concebida para ser um lugar de inclusão, mas, para capacitar os mais aptos, através de atividades, provas e elevação de níveis escolares, como resultado de seleção. No entanto, o campo da inclusão, traz um novo instrumento de classificação e seleção fundamentado no conceito de diferenças que devem ser acessadas no mesmo espaço e na mesma política de educação.

Partindo do pressuposto que a educação pública, laica, gratuita, de qualidade para todos é de responsabilidade e do Estado, em 2008 foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Educação Inclusiva, reforçando a universalização da educação, assegurando que os sistemas educacionais adequem métodos, prática pedagógicas e estrutura física e ofereçam recursos e serviços de atendimento educacional especializado (AEE) para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial nas escolas regulares. O AEE, previsto na Constituição Federal (1988), em seu Artigo 208, inciso III, na LDB n. 9.394/96, no Decreto n. 6571/2008, revogado em 2011 pelo Decreto n. 7611, em 17 de novembro de 2011, “tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2011). Dentre os recursos de acessibilidade citamos o material pedagógico ampliado, destinado aos estudantes com baixa visão.

A deficiência visual é dividida em cegueira ou baixa visão, distinguida como perda ou redução da capacidade visual em ambos os olhos, sendo de carácter definitivo. Quanto à classificação temos:

[...] a cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; [...] (BRASIL, 2004).



Ainda, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) as classes e classificações da baixa visão dependem da intensidade da deficiência quanto à acuidade visual, podendo ser leve, moderada, profunda e severa. Quanto ao comprometimento do campo visual pode ser central ou periférico.

Para Oliveira, Kara-José e Sampaio (2000) a acuidade visual (AV) é a capacidade visual de cada olho, ou seja, é o grau de aptidão do olho, para discriminar os detalhes espaciais, a capacidade de perceber a forma e o contorno dos objetos; e o campo visual (CV) é toda a área que abrange sua visão, sem movimentar os olhos, ou seja, área passível de ver para frente, laterais, para cima e para baixo com os olhos imóveis em um ponto fixo.

Romagnolli (2008), apresenta algumas imagens relacionadas com a alteração de campo e funcionamento visual, dependendo do grau da deficiência.



Figura 1 (ROMAGNOLLI, 2008, p. 16)



Figura 2 (ROMAGNOLLI, 2008, p. 16)

A figura 1 apresenta uma imagem de visão de uma pessoa normovisual<sup>2</sup>, e a figura 2 exhibe a visão de uma pessoa com o campo visual sem comprometimento, mas com o funcionamento visual embaçado onde falta contraste. Romagnolli (2008), descreve que essas pessoas enxergam impressos e cores apagados, dificultando a leitura que não tenha um alto contraste.



<sup>2</sup> De acordo com Freitas e Ventorini (2011) normovisual é o termo utilizado para fazer referência aqueles que apresentam boa acuidade visual e sem dificuldades significativas na visão.



Figura 3 (ROMAGNOLLI, 2008, p. 17)

Figura 4 (ROMAGNOLLI, 2008, p. 17)

Já a figura 3, apresenta uma noção de perda de campo central, que para o autor, pode causar baixa acuidade visual para longe, dificuldade para discriminar detalhes e cores e enxergar impressos distorcidos. A figura 4, diz respeito a perda da visão periférica, que pode dificultar a orientação e mobilidade, ter baixa visão noturna e dificuldades de leitura.



Figura 5 (ROMAGNOLLI, 2008, p. 18)



Figura 6 (ROMAGNOLLI, 2008, p. 18)

As figuras 5 e 6 demonstram alguns exemplos de deficiência visual periférica e central, que segundo Domingues (2010), quando ocorre no campo visual central dificulta a leitura, o reconhecimento de pessoas, a visão das cores, bem como provoca alterações na sensibilidade ao contraste. O comprometimento no campo visual periférico pode acarretar dificuldades no reconhecimento de objetos e seres, dificultar o deslocamento e também diminuição da sensibilidade ao contraste.

Esse conceito foi citado por Bruno (2009), a partir do International Council for Education of People with Visual Impairment (1992) que caracterizou a baixa visão como:

[...] alteração da capacidade funcional da visão decorrente a inúmeros fatores isolados ou associados tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alteração da sensibilidade aos contrastes, adaptação visual e função viso-motora e perceptiva. Essas alterações interferem e limitam o desempenho visual do indivíduo que também poderá ser influenciado por fatores ambientais inadequados. (BRUNO, 2009, p.37)

Como exemplo de fator ambiental, podemos citar a falta de iluminação adequada. Dependendo do tipo da baixa visão (central ou periférica), a pessoa necessita de mais ou menos iluminação, cada patologia terá sua especificidade.

Oliveira, Kara-José e Sampaio (2000), afirmam que a pessoa com baixa visão deve ter estimulada a visão residual ao máximo. Existem vários tipos e graus de baixa visão e cada pessoa tem sua necessidade específica.



A baixa visão é considerada uma dificuldade visual de graus variáveis, que causa incapacidade funcional e diminuição do desempenho visual. [...] esta incapacidade não está relacionada apenas aos fatores visuais, mas é influenciada pela reação das pessoas à perda visual, e aos fatores ambientais que interferem em seu desempenho. Esses conceitos, embora clinicamente claros e concisos, não informam como a criança vê o mundo. Falam sobre os limites do que considerar como visão subnormal, mas não conduzem a uma compreensão clara de como a criança enxerga, ou seja, de que maneira as pessoas com baixa visão apreendem o mundo externo e de que maneira essas pessoas organizam ou reorganizam a sua percepção. A falta de clareza sobre o que realmente significa enxergar menos leva a uma fragilidade do conceito que identifica o que é e como se constitui a pessoa com baixa visão (AMIRALIAN, 2004 p. 21).

Nesse sentido, identificar e compreender as características da deficiência o mais cedo possível possibilitará maior desenvolvimento da pessoa, minimizando suas necessidades específicas, facilitando a construção da sua personalidade, sentimento de pertença e interação com os demais.

### 3 A BAIXA VISÃO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A história do atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência visual é datada desde o período imperial, em 1854, com o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, transformado em Instituto Benjamin Constant (IBC) em 1892 (SAMPAIO et al., 2010). Era uma escola referência para cegos, mas atendia alunos que não eram cegos e que não conseguiam evoluir no ensino regular. Ensinavam o Braille, que é um sistema de escrita tátil destinados à pessoas cegas, escrito em papel em relevo, para todos os alunos, e aqueles que enxergavam tinham seus olhos vendados para não utilizarem a visão.

Em 1950, o IBC criou as classes de conservação da visão (CCV) com aulas com professores videntes usando quadro negro, iluminação adequada e cadernos com pautas mais largas, utilizando o Braille como opcional. Mesmo classificando todos os alunos com problemas visuais como cegos, o IBC já praticava ensino diferenciado utilizando recursos especializados com aqueles que tinham alguma possibilidade de enxergar.

Amiralian (2004), descreve que especialistas constataram que algumas crianças encaminhadas para o Braille liam esse recurso com os olhos e então houve a preocupação na reformulação do conceito de cegueira, incluindo-se o termo pessoa com visão reduzida, posteriormente alterado para visão subnormal, ainda utilizada em alguns documentos, até à terminologia atual de baixa visão, necessitando de novas formas de atendimento educacional.

No decorrer do tempo, outras instituições, fundações e espaços, como classes especiais, foram criadas para atender alunos com deficiência visual. Para Masi (2002), essas classes agrupavam alunos e organizavam o atendimento por determinado tipo de deficiência,



sendo adequadas por serem equipadas com materiais específicos e professores capacitados, entretanto ficavam isolados dos demais.

Somente em 1988, com a inclusão da pessoa com deficiência, que o Brasil teve um grande avanço em relação ao atendimento da pessoa com deficiência visual. O sistema de ensino teve que se organizar, reestruturar e elaborar projetos pedagógicos contemplando, família, comunidade escolar, instituições especializadas atuando como suporte na rede regular de ensino. (SIAULYS, 2006)

A partir disso, o Ministério da Educação (MEC) elaborou documentos contendo estratégias e orientações pedagógicas, procedimentos didático-metodológicos, flexibilização, complementação e suplementação curriculares, que orientavam professores do ensino regular na atuação com esses discentes. Além de capacitar milhares de professores e gestores em 2005, foram implantadas e implementadas as salas de recursos pelo Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncional, com diversos equipamentos como: impressoras Braille, máquina de datilografia Braille, lupa eletrônica entre outros materiais específicos para o aluno com deficiência visual. Podemos citar também, como projeto do MEC a criação dos Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP/DV), que em Mato Grosso do Sul, foi criado pela Resolução nº 1386 de 24/08/99, Núcleos de Apoio Pedagógico e Produção Braille (NAPPB), que tem como objetivo proporcionar recursos específicos e tecnológicos, oferecendo apoio pedagógico no ensino regular.

De acordo com Monteiro, Carvalho e Mazzaro (2006), os alunos cegos e com baixa visão devem receber atendimento educacional de acordo com sua idade e especificidade:

[...] alunos de Educação Infantil na faixa etária de zero a três anos devem ser atendidos em creches, convivendo com seus pares e sendo desenvolvido um programa de educação precoce conduzido por profissionais da educação especial e se possível ser encaminhados para centro de atendimentos para deficientes visuais; alunos da Educação Infantil na faixa etária de quatro a seis anos devem ser matriculados na escola regular e receber apoio educacional especializado na sala de recursos multifuncionais; alunos do Ensino Fundamental e Médio também devem ser matriculados nas escolas comuns com atendimento especializado em sala de recursos multifuncionais ou centros de atendimentos tais como CAPs ou NAPPBs. (MONTEIRO, CARVALHO E MAZZARO, 2006, p.19)

As salas de recursos multifuncionais (SRM) são espaços pedagógicos que complementa ou suplementa a aprendizagem dos alunos matriculados nas escolas públicas, com professores especializados nas áreas de comprometimentos, sendo atendidos,

[...] individualmente ou em grupo, no turno contrário ao horário de aula. Na sala de recursos produzem-se apostilas, provas, trabalhos de transcrição para o braille, transcrição para tinta, ampliação e adaptação de material didático-pedagógico, como orientações nas áreas de Atividades de Vida Diária,



As SRM, também têm como objetivo ensinar de maneira significativa sanando as dificuldade que o aluno tem na sala de aula de ensino regular, é nesse espaço que o aluno aprende a utilizar o material adaptado quando necessita.

Quanto ao Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP/DV), segundo os autores seus objetivos são:

[...] a produção de livros didáticos e paradidáticos, atuar no atendimento pedagógico com alunos com deficiência visual (cego e baixa visão); dar suporte didático pedagógico e à itinerância e as salas de recursos... Promove ainda a transcrição do material do braile pra tinta e de tinta para braile; a impressão em braile e tipo ampliado; a reprodução de cópias no formato normal e ampliado; o suporte e apoio à itinerância e à realização de cursos. O professor do CAP ainda realiza atendimento/regência diretamente com alunos nas áreas de: Treinamento de Visão Subnormal/baixa visão – TVS; Notações Específicas em Braille – NEB (Matemática, Química, e Física); Escrita Cursiva, dentre outros. (MONTEIRO, CARVALHO e MAZZARO, 2006, p.21)

Os NAPPBs geralmente são vinculados aos CAP/DV e exercem as mesmas funções, geralmente os Centros ficam nas capitais do Estado e os NAPPBs nos municípios, dependendo da demanda.

Mesmo com todos esses atendimentos, se a deficiência não for detectada precocemente, o ensino do aluno com baixa visão poderá ficar comprometido devido às dificuldades encontradas em sala de aula.

Siauly (2006), pondera que a falta de conhecimento sobre a baixa visão e das possibilidades dessas pessoas, gera muitas vezes a falsa convicção de que apresentam dificuldades de aprendizagem ou serem tratados como cegos ou até mesmo como deficientes intelectuais, sendo que o nível funcional pode estar reduzido por falta de experiências adequadas às necessidades de maturação, capazes de minimizar os prejuízos decorrentes do distúrbio visual. Diante disso, Bruno (2006) afirma que:

[...] vários estudos revelam que a deficiência visual, por si só, não acarreta dificuldades cognitivas, emocionais e de adaptação social. Entretanto, as formas de interação, comunicação e significados socialmente construídos são fatores determinantes para o processo de desenvolvimento, aprendizagem e adaptação social das crianças com deficiência visual. (BRUNO, 2006, p. 11)

A autora ainda afirma que os alunos com baixa visão são aqueles que utilizam o potencial visual para conhecer o mundo e aprender a ler e escrever e que as possibilidades visuais de cada aluno com baixa visão é diferente, e alguns ainda necessitam utilizar outros



sentidos ao mesmo tempo para a aprendizagem, aquisição de conceitos e construção do conhecimento.

Corroborando com a afirmativa Gomes (2010) assegura que:

[...] nesse contexto, é fundamental que o docente conheça como o aluno com baixa visão se desenvolve, como acontece a sua aprendizagem e que recursos são utilizados para contribuir com o seu desenvolvimento cognitivo. É preciso conhecer seu potencial e fugir de comparações com os sujeitos que enxergam. Ou seja, compreender o deficiente visual a partir de seu próprio referencial e vivências. (GOMES, 2010, p. 47)

Para Sá, Campos e Silva (2007), a baixa visão se manifesta a partir de uma diminuição do rol de informações que o aluno recebe do ambiente, diminuindo a quantidade de elementos que este oferece e que são de suma importância para a construção do conhecimento, fazendo com que esse conhecimento seja restrito. Os autores ainda asseguram que:

Na escola, os professores costumam confundir ou interpretar erroneamente algumas atitudes e condutas de alunos com baixa visão que oscilam entre o ver e o não ver. Esses alunos manifestam algumas dificuldades de percepção em determinadas circunstâncias tais como: objetos situados em ambientes mal iluminados, ambiente muito claro ou ensolarado, objetos ou materiais que não proporcionam contraste, objetos e seres em movimento, visão de profundidade, percepção de formas complexas, representação de objetos tridimensionais, e tipos impressos ou figuras não condizentes com o potencial da visão. (SÁ, CAMPOS E SILVA, 2007, p. 18)

Esses comprometimentos se manifestarão, dependendo de quando o aluno adquiriu a deficiência e de como ou quando foi estimulado. Para Bruno (2006), se a criança adquire a deficiência visual após os cinco anos de idade, o seu potencial visual praticamente já estará totalmente desenvolvido e conseguirá conservar imagens e memória visual. Outras dificuldades podem se apresentar dependendo da acuidade visual reduzida ou do campo visual restrito, como:

a) Acuidade visual reduzida: a criança apresenta dificuldade para ver de longe, precisa aproximar-se bastante para poder ver bem pessoas e objetos, mesmo que utilize recursos ópticos. Muitas crianças podem apresentar dificuldades para encontrar objetos, descrever figuras, definir detalhes, formas complexas, identificar cores, letras, ler, escrever e desenhar como as outras crianças; b) Campo visual restrito: dependendo do tipo de problema visual, podem possuir um campo visual bastante restrito, o que pode prejudicar sua orientação e locomoção no espaço. [...] c) Visão de cores e sensibilidade aos contrastes: há algumas alterações visuais nas quais as crianças são incapazes de distinguir determinadas cores; outras crianças distinguem cores vibrantes, com bastante luminância. Há crianças que podem ver objetos, formas e letras com bastante contraste; d) Adaptação à iluminação: podem apresentar sensibilidade exagerada à luz, que ocasiona desconforto visual, ofuscamento, irritabilidade, lacrimejamento, dor de cabeça e nos olhos [...]. Há entretanto, crianças que necessitam de muita





iluminação e luz dirigida aos objetos para que possa enxergar melhor.  
(BRUNO, 2006, p.14)

Diante dessas especificidades apresentados pela autora, e sem que o professor tenha conhecimento das mesmas para propor alternativas que as resolva, o aluno ficará desmotivado e na maioria dos casos não apresentará desenvolvimento no processo de aprendizagem. Segundo Gomes (2010),

[...] na escola, o professor pode perceber que o aluno com baixa visão não consegue descrever detalhes de um objeto, de um quadro, de figuras nos livros. Ao realizar a leitura, sente muita dificuldade, principalmente se o texto estiver grafado em letras comuns. Por conta desse mesmo fato, costuma perder a sequência de linhas, não consegue identificar pessoas e objetos à distância. Sempre está próximo ao quadro negro, leva o livro ou caderno para bem perto dos olhos, não gosta de participar das atividades de recreação ou educação física, esbarra ou tropeça constantemente em objetos.  
(GOMES, 2010, p.46)

Percebemos que os alunos com baixa visão não são homogêneos na sua capacidade de enxergar, então cada aluno terá sua fonte e necessidade de recursos específicos. Esses recursos podem se apresentar como ópticos e não ópticos. De acordo com Domingues et. al. (2010, p.11), os auxílios não ópticos estão relacionados ao mobiliário, iluminação, recursos para escritas e leituras, auxílios de ampliação eletrônica e informática, são exemplos de recursos não ópticos a iluminação natural do ambiente, lâmpada incandescente e ou fluorescente, contraste nas cores, visores, bonés, oclusões laterais, folhas com pautas ampliadas e mais escuras, canetas com ponta porosa, lápis 6B, prancheta inclinada para leitura, tiposcópio, circuito fechado de televisão (CCTV), lupa eletrônica, e livros com textos ampliados entre outros.

Os auxílios ópticos são lentes ou recursos que possibilitam a ampliação de imagem e a visualização de objetos tais como lupas, óculos bifocais ou monoculares, telescópios, entre outros, e devem ser prescritos por oftalmologistas em articulação com pedagogos e especialistas em baixa visão, considerando a acuidade visual, visão de cores, sensibilidade aos contrastes, prescrição e orientação dos recursos. (BRUNO, 2006)

A avaliação realizada por especialistas denomina-se avaliação funcional da visão (AFV) que tem como objetivo perceber o que o aluno vê e como vê, e ainda permite coletar dados que refletem verdadeiramente o funcionamento da visão do aluno e o estilo de aprendizagem (MENDONÇA et. al., 2008, p. 14).

Após essa avaliação é possível indicar os atendimentos educacionais e necessidades do aluno como orientação e mobilidade, localização específica na sala de aula, iluminação apropriada, canetas e lápis especiais, pranchas, fonte e livros ampliados.



Normalmente a AFV é realizada pelo CAP/DV e NAPPB e os materiais ampliados são produzidos/adaptados por esses ou pelas salas de recursos multifuncionais. No estado de Mato Grosso do Sul o NAPPB e CAP/DV encaminham os materiais adaptados de acordo com a fonte que o estudante utiliza, após solicitação das escolas por meio de comunicação interna.

Masi (2002), aponta que o CAP/DV foi institucionalizado pelo MEC por meio da Secretaria de Educação Especial em 1999, com o objetivo de garantir o acesso ao conteúdo programático desenvolvido na escola de ensino regular, oportunizando o acesso à leitura, à pesquisa e à cultura. Ainda tem a função de confeccionar materiais didáticos pedagógicos como livros e textos em braile, ampliados, sonoros e também adaptação de materiais como mapas, gráficos, tabelas e outros.

A ampliação de material deve ser realizada a partir dos dados da AFV, onde consta a fonte que o aluno lê mais confortavelmente. Domingues et. al. (2010), adverte que é importante considerar o tipo de letra, o espaçamento entre linhas, o tamanho das margens, tipo de papel, a cor e o brilho. Mendonça et. al. (2008), adverte que devemos evitar fontes cursivas, decorativas, itálicos e com serifas; o tamanho da fonte (letra) deve ser no mínimo de 16; não usar folha com tamanho superior ao A4; eliminar detalhes desnecessários das imagens; entre outros cuidados que serão apontados na AFV.

O material ao ser adaptado deve seguir normas estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), quanto a formatação, descrição dos títulos, espaçamento, fonte, apresentação, citações, entre outros. No que se refere as tabelas, devem ser padronizadas conforme a Norma de Apresentação Tabular do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Quanto às ilustrações,

qualquer que seja seu tipo (desenhos, esquemas, fluxogramas, fotografias, gráficos, mapas, organogramas, plantas, quadros, retratos e outros), sua identificação aparece na parte inferior, precedida da palavra designativa, seguida de seu número de ordem de ocorrência no texto, em algarismos arábicos, do respectivo título e/ou legenda explicativa (de forma breve e clara, dispensando consulta ao texto), e da fonte. A ilustração deve ser inserida o mais próximo possível do trecho a que se refere, conforme o projeto gráfico. (BRASIL, 2006)

Ainda sobre o formato das ilustrações, a ABNT NBR 14724 (2011, seção 5.1, grifo nosso) recomenda que a fonte das “citações com mais de três linhas, notas de rodapé, paginação, dados internacionais de catalogação-na-publicação, legendas e fontes das ilustrações e das tabelas”, devem ser em tamanho menor e uniforme (tamanho da fonte 11).



Assim, seguindo todas essas recomendações, o material ampliado auxiliará o aluno com baixa visão para que tenha legibilidade e facilidade para não forçar o resíduo visual ao tentar ler o livro/material didático “normal”, provocando tensão física e emocional.

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa teve como objetivo geral averiguar a utilização do material pedagógico ampliado para os alunos com baixa visão matriculados na Rede Estadual de Ensino de Dourados e como objetivos específicos verificar se o material pedagógico ampliado está adequado para o aluno; constatar se esse material tem chegado à escola em tempo para acompanhar as aulas; avaliar a funcionalidade do material junto ao aluno.

A metodologia utilizada na pesquisa segue abordagem qualitativa, que de acordo com Minayo (2001), é aquela que trabalha com os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, manifestados nas relações, nos processos e nos fenômenos que não podem ser restritos à operacionalização de variáveis. Para isso é necessário observar nas pessoas, as manifestações, experiências no ambiente pesquisado, colhendo dados descritivos para situação pesquisada, considerando que “as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo” (Ludke & André, 1986, p.32). Segundo essas autoras as características básicas de uma pesquisa qualitativa são:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...]
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...]
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...]
4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador [...]
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. (p. 11)

Quanto aos procedimentos, utilizamos a pesquisa bibliográfica, “[...] feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites.” (FONSECA, 2002, p. 32); documental que, de acordo com Fonseca (2002, p.32), “[...] recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico prévio, [...]” consistindo, nesta pesquisa, em programas, leis, decretos e resoluções, entre outros.

Para realização dessa pesquisa identificamos os estudantes com baixa visão matriculados na Rede Estadual de Ensino de Dourados, que recebem materiais pedagógicos adaptados pelo NAAPB/DV. A coleta desses dados se iniciou pela análise das comunicações



interna emitidas pelas escolas estaduais atendidas pelo NAPPB de Dourados/MS, no ano de 2017, solicitando livros e apostilas adaptados para os respectivos alunos. Por meio desses documentos identificamos as escolas, a etapa de ensino, o ano escolar, a quantidade de alunos e as fontes que foram utilizadas para as adaptações (ampliação).

Após esse levantamento, foi realizada visita às escolas correspondentes, onde aplicamos questionário semiestruturado com esses alunos. Para Gil (1999, p.128), o questionário é uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Desse modo, as questões foram baseadas nos objetivos da pesquisa, tendo como finalidade, a coleta de informações acerca da utilização do material pedagógico ampliado quanto a adequação, funcionalidade e ao tempo do recebimento para uso durante o período letivo.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Socialmente a imagem construída acerca da deficiência visual, associa essas pessoas à ideia de escuridão absoluta, dificultando a aproximação e o relacionamento. Muitas atitudes desconfortantes e outras reações decorrentes de mitos e crenças fundamentalistas são enfrentadas por pessoas com essa deficiência.

Discutindo a subjetividade de cada aluno, no caso da deficiência é relevante reforçar o entendimento das características, personalidade, necessidades e habilidades próprias, para assim, oferecer acessibilidade educacional tanto nos recursos como na metodologia, pois não existem “receitas” nem práticas universais, mas sim diferentes formas de saberes e de construir esses saberes (Menezes, 2011).

De acordo com o censo escolar (2016), na rede estadual de ensino de Dourados existem 12 estudantes com baixa visão matriculados. Nas comunicações internadas analisadas identificamos a solicitação de material adaptado para os 11 alunos, conforme discriminação na tabela abaixo.

Quadro 1 – Alunos identificados

Etapa de ensino	Ano escolar	Alunos	Fontes
Ensino Fundamental	3º ano	Aluno 1	18
Ensino Fundamental	6º ano	Aluno 2 Aluno 3	26 32 (caixa alta)
Ensino Fundamental	8º ano	Aluno 4 Aluno 5	20 24
Ensino Fundamental	9º ano	Aluno 6	18



Ensino Médio	1º ano	Aluno 7	36 (caixa alta)
Ensino Médio	2º ano	Aluno 8	36
Ensino Médio	3º ano	Aluno 9 Aluno 10	20 42
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	1ª fase	Aluno 11 Aluno 12	28 24 (negrito)

Percebemos que o maior número de matrículas se concentram no ensino fundamental e que as fontes utilizadas são variadas. Dos alunos acima, dois possuem deficiências múltiplas (alunos 2 e 7) e são acompanhados por professor de apoio<sup>3</sup>. Apesar de cursarem o 6º ano do ensino fundamental e 1º do ensino médio, se encontram na fase silábica e não realizam leitura fluente. As adaptações dos materiais foram realizadas de acordo com as solicitações encaminhadas pela escola.

A educação de jovens e adultos utiliza apostilas como recurso didático. Pelos questionários aplicados com os alunos 11 e 12, percebemos que fazem uso constante dos materiais e estão satisfeitos com as configurações, mesmo a aluna 12 que possui surdocegueira e conta com o apoio pedagógico do professor intérprete.

A aluna 1 do 3º ano do ensino fundamental, não necessita de material ampliado, pois os livros didáticos encaminhados para esse ano escolar já são fabricados em fonte maior pela própria editora, atendendo ao previsto no Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, art. 25 parágrafo único, “Os editais do PNLD deverão prever as obrigações para os participantes relativas aos formatos acessíveis” (BRASIL, 2017).

Os alunos 8, 9 e 10 matriculados nos 2º e 3º do ensino médio não quiseram o material ampliado na sala de aula, sendo que os alunos 9 e 10 dispensaram a produção de material e o aluno 8 utiliza somente em casa. Esses alunos utilizam o celular para dar zoom e ler, ou sentam juntos com amigos. Pelas respostas, percebemos que a não aceitação do material ampliado, se deve a vergonha de ter material diferente entre os demais alunos.

Para Masi (2002), alguns alunos com deficiência visual, não aceitam os recursos, por falta de estética, ser diferente dos demais, constituindo situações constrangedoras para o aluno, principalmente para o jovem, provocando muitas vezes, a frustração e baixa no rendimento escolar. Também observamos que mesmo após encaminhamento, não fazem acompanhamento com especialistas para a utilização de recursos ópticos adequados.

A aluna 6 utiliza livros produzidos em áudio, relata que prefere esse recurso, pois no tipo ampliado era muito volume para carregar. Entretanto, esses livros em áudio, são entregues com atraso.

<sup>3</sup> Para Bayer (2005, p. 78), o professor de apoio tem a função de viabilizar a participação efetiva do aluno nas diferentes situações de aprendizagem; buscar diferentes formas que facilitem a interação do aluno no processo de ensino e aprendizagem [...].



Constatamos que de doze alunos entrevistados, somente os alunos 3 do 6º ano e os 4 e 5 do 8º ano, utilizam constantemente o material ampliado sem nenhum outro tipo de apoio como recursos tecnológicos, professores de apoio entre outros.

As reclamações que foram relatadas por 7 alunos dizem respeito à demora na entrega do material, principalmente no início do ano letivo e a quantidade do volume que recebem, pois, frequentemente um livro de 200 páginas ultrapassam 4 ou 5 volumes com 250 páginas cada um.

O aluno 5 reclamou da qualidade da capa do material ampliado, solicitando que seja mais resistente. As capas são produzidas com papel cartão e dependendo do volume do material não são resistentes.

Em relações as imagens, o aluno 4 reclamou dos mapas e suas legendas. Alguns mapas não têm como ser adaptados, sendo necessária a ajuda do professor regente para áudio-descrição. Essa instrução é digitada logo abaixo da figura do material produzido.

Mesmo após instruções dos problemas pedagógicos que essa patologia acarreta, alguns professores não dão atenção necessária e algumas vezes não realizam as instruções constantes no material. Nesse sentido, “é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares” (MANTOAN, 2006, p.48) e assim construir uma educação realmente inclusiva.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular e a disponibilização de recursos específicos como requisito de acesso aos conteúdos são dois grandes desafios que estão postos para o sistema escolar.

Sabemos que, para o atendimento com qualidade a esses alunos é necessário o compromisso de todos, mudança na prática pedagógica do professor e oferta de recursos e atividades diferenciadas que oportunizem o desenvolvimento de suas potencialidades, respeitando suas especificidades. É preciso ter ciência sobre a importância da disponibilidade e utilização dos recursos para os alunos com deficiência visual com vistas a sua participação na sala de aula regular.

Assim, nessa pesquisa investigamos o material pedagógico ampliado e sua utilização por alunos com baixa visão matriculados na rede estadual de ensino de Dourados/MS.



Nesse contexto, em resposta ao primeiro objetivo específico de verificar se o material pedagógico ampliado está adequado, observamos que não houve reclamação quanto a esse questionamento, as fontes estão adequadas ao grau prescrito.

Atendendo ao segundo objetivo específico de constatar se esse material tem chegado ao aluno em tempo para acompanhar as aulas, verificamos a reclamação de todos sobre a entrega tardia do material, principalmente no primeiro semestre do ano letivo.

E, quanto ao último objetivo de examinar se pode haver melhoria na adaptação desse material, a única reclamação que surgiu foi quanto a ampliação dos mapas e a qualidade da capa.

Observamos ainda, que a maioria desses alunos não recebeu esse recurso desde os anos iniciais, sinalizando ser um dos motivos por não aceitá-lo na adolescência. Um trabalho de conscientização pode ser realizado com os colegas de sala, professores e pais para eliminar o preconceito criado pelos mesmos e a vergonha de ser diferente.

Verificamos que mesmo com o material ampliado, os professores devem estar preparados para atuarem com esses alunos, realizando planejamento para que sua aula seja acessível a todos, pois às vezes somente o material ampliado não supre as necessidades dos mesmos, sendo necessário utilizar estratégias diferenciadas em sua metodologia de ensino, para que o aluno não tenha dificuldade no aprendizado por consequência da deficiência, provocando desinteresse, falta de estímulo e comprometimento em sua aprendizagem.

Embora a pesquisa tenha atingido seus objetivos, ainda existem lacunas que precisam ser investigadas. Acreditamos que o desenvolvimento de mais pesquisas sobre o tema proposto contribua para que a inclusão dos alunos com baixa visão se efetive com qualidade.

## REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Sou cego ou enxergo? As questões da baixa visão**. Curitiba, PR: Educar, n. 23, p. 15-28, Editora UFPR, 2004.

BAYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Editora Mediação, 87 p. 2005.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) . Acesso em 25 Jun. 2018.



\_\_\_\_\_. **Decreto no 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm)>. Acesso em 12 fev 2018.

\_\_\_\_\_. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 6029:** informação e documentação: livros e folhetos: apresentação. Rio de Janeiro, 2006.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 6.751, de 17 de março de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14724:** informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

\_\_\_\_\_, Presidência da República. Decreto Nº 7.611, 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acessado em 12 mai 2018.

BRUNO, M. M. G. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão:** dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

\_\_\_\_\_. **Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil.** Dourados, MS: Editora UFGD, 2009.

DIAS, M. E. P. **Ver, não ver e conviver.** Lisboa: Secretariado Nacional Para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, 1995.

DOMINGUES, C. A. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira / Celma dos Anjos Domingues [et.al.] - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FREITAS, M. I. C. VENTORINI, Silvia Elena. **Cartografia Tátil:** orientação e mobilidade às pessoas com deficiência visual. Jundiá: Paco Editorial, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, R. V. B. **Alfabetização de alunos com baixa visão e cegueira:** o trabalho na escola e da equipe de deficiência visual de Cruzeiro do Sul/AC. Niterói, RJ. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2010.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T.. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?.**São Paulo:  
Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP/UFMS/CPAQ





Moderna, 2006. p.48-61.

MASI, I. **Deficiente Visual Educação e Reabilitação.** Programa Nacional de Apoio à Educação de Deficientes Visuais. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2002.

Menezes, E. C. P. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva.** 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo/RS, 2011.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

MENDONÇA, A. et al. **Alunos Cegos e com baixa visão.** Orientações Curriculares. Portugal: Ministério da Educação, 2008.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.09-29.

MONTEIRO, A. L.; CARVALHO, E. N. S.; MAZZARO, J. L. **Orientação Pedagógica. Deficiência Visual.** Brasília, DF. Secretaria de Estado de Educação. SEDF, 2006.

OLIVEIRA, R. C. S.; KARA-JOSÉ, N.; SAMPAIO, M. W. **Entendendo a Baixa Visão.** Orientação aos professores. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial (MEC), 2000.

PACHECO, J. et al. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

RODRIGUES, D. (2006). Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. En D. Rodrigues (Org.), **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva** (pp.299-318). São Paulo: Summus.

ROMAGNOLLI, G. S. E. **Inclusão de alunos com baixa visão na rede pública de ensino.** Orientação para professores. Curitiba: PR. Universidade Federal do Paraná – UFPR, 2008.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Visual.** Brasília, DF. SEESP / SEED / MEC, 2007.

SAMPAIO, M. W., HADDAD, M. A. O., COSTA, F. H. A; SIAULYZ, M. O. C. **Baixa Visão e Cegueira: os Caminhos para Reabilitação, a Educação e a Inclusão.** Rio de Janeiro. Cultura Médica: Guanabara Kaogan, 2010.

SIAULYS, M. O. C. **A inclusão do aluno baixa visão no ensino regular.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

---

## A ARTE ESTAMPADA NA IDENTIDADE INDÍGENA TERENA

Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha  
Universidade Federal de MS/Campus de Aquidauana

José Carlos PAIVA  
Universidade do Porto/Faculdade de Belas Artes/Portugal

### RESUMO

Este artigo trata de uma pesquisa em aldeias de origem Terena: Aldeia Tico Lipú, Aldeia Aldeinha de Anastácio, Aldeia do Bananal e Aldeia do Limão Verde, todas no estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. As aldeias são da mesma etnia, de hábitos originais Terena, mas com situações de vida diferentes. O objetivo foi analisar e problematizar a educação diferenciada indígena, as linguagens e manifestações artísticas nas aldeias. Decorre da minha história de vida implicada à vida do povo Terena. Foram utilizados diferentes instrumentos metodológicos para ampliar a compreensão da percepção da identidade e dos conflitos existentes na sua identificação como indígena Terena. Foram realizadas observações de campo, tendo, como recursos, a recolha fotográfica, entrevistas e aplicação de questionários. Concluí que essas fontes de informação pesquisadas refletem vários discursos da identidade Terena e que a língua e a dança aparecem de forma muito forte e presente no dia a dia. Verifiquei a relevância de estudar esse tema, pois, com o processo de globalização e homogeneização cultural que tem marcado o mundo contemporâneo, acontece a mudança de valores e reorganizações sociais de toda ordem e, com este estudo, é possível contribuir, incentivando pesquisas futuras.

**Palavras-chave:** Comunidades Indígenas. Identidade Terena. Arte Indígena. Povo Terena.

### ABSTRACT

This article deals with a research in villages of Terena origin: Aldeia Tico Lipú, Aldeia Aldeinha de Anastácio, Aldeia do Bananal and Aldeia do Limão Verde, all in the state of Mato Grosso do Sul, Brazil. The villages are of the same ethnic group, of Terena's original habits, but with different life situations. The objective was to analyze and problematize the differentiated indigenous education, the languages and artistic manifestations in the villages. It follows from my life history implied to the life of the Terena people. Different methodological instruments were used to increase the understanding of the perception of the identity and the conflicts existing in its identification as indigenous Terena. Field observations were made, taking as a resource the photographic collection, interviews and the application of questionnaires. I conclude that these sources of information researched reflect various speeches of the Terena identity and that language and dance appear in a very strong and present day to day. I have



verified the relevance of studying this theme, because with the process of globalization and cultural homogenization that has marked the contemporary world, it happens the change of

values and social reorganizations of all order and, with this study, it is possible to contribute, encouraging future research.

**Keywords:** Indigenous Communities. Identity Terena. Indigenous Art. Terena People.

## 1 INTRODUÇÃO

Algumas pessoas nos marcam na vida, pela sua alegria contagiante ou rudeza excessiva. Meu avô, José Duarte, pai de minha mãe, foi o homem mais alegre que conheci. Nasceu no conselho de Penafiel, diocese do Porto, região norte de Portugal. Anos mais tarde, partiu de sua cidade para enfrentar as aventuras de uma terra desconhecida, cheia de promessas. Brasil. Assim cresci, ao lado de uma pessoa alegre e muito amiga dos indígenas, que envolvia todos em sua felicidade e histórias com seus amigos. A amizade construída entre meu avô e os índios era muito motivadora e essa sua paixão pelos indígenas contagiou toda a família. Enquanto teve vida e saúde, visitava e era visitado, sempre com fartas pencas de banana da terra. Cresci vivendo essa experiência e me aproximando cada vez mais dos Terena que moravam próximo da nossa região.

Quanto à escrita deste artigo, resulta de um trabalho em que elaborei uma análise para melhor compreender a identidade Terena, com o objetivo de analisar e problematizar conflitos identitários, bem como a educação diferenciada indígena, as linguagens e as manifestações artísticas nas aldeias. A análise também objetivou apontar a influência sofrida pela intromissão colonial e pela proximidade da cidade, verificar os conflitos e as tensões de identidade existentes no presente e no seu devir e estudar a sua identidade e como esta se vai construindo a partir de hábitos tão diferentes e tão próximos das novas comunidades que o colonialismo gerou, ao longo de sua existência, perante as tensões que atravessaram e enfrentam pelas intromissões em sua cultura.

Discurso sobre a arte estampada na identidade indígena Terena, a arte e o seu significado, seguindo a reflexão de Abel Salazar (1940). Compactuo com o pensamento do autor: um conceito pessoal e aberto a diversos olhares. Exponho o que diz a legislação indígena, qual o seu significado e apoio à arte indígena.

Procurei verificar os fragmentos da identidade Terena, com o advento da globalização e a influência sobre sua cultura, encaixados nos conceitos de Hall (2011). Apresento os fragmentos identificados da identidade Terena, como a pintura corporal, a cerâmica, a língua, as danças, a tecelagem e o trançado de palhas.



Concluo, tratando do tema arte e educação artística e verificando que ela surge em suas mais diversas formas, em vários fragmentos de identidade, como a dança, a língua, o artesanato, entre outros. Registro esses dados em relação à cultura presente na aldeia e a tudo que fortalece sua identidade.

Nas Considerações Finais, faço uma reflexão sobre os conceitos e os resultados obtidos. Verifico que a tensão existente só é percebida pelos alunos indígenas à medida que se tornam adultos, sendo que a questão do emprego os leva a perceber a violência simbólica operada sobre eles em virtude da sua pertença a uma comunidade indígena. Muitas vezes, a renegação da própria etnia surge como a resposta possível para um sentimento maior de “inclusão”.

## 2 A ARTE ESTAMPADA

Ao retratar a identidade Terena, o tema arte e educação artística surgem, em suas mais diversas formas, tanto na dança como na pintura corporal. Verifiquei que a identidade não é fixa, ou seja, os sujeitos pesquisados, ao longo das suas respostas, assumiram diferentes posicionamentos no que se refere à sua representação, e a arte e a educação artística apareceram em várias facetas da identidade. Cada aldeia, nas respostas dadas durante a pesquisa, elegeu o mais significativo da sua identidade. Ainda assim, em determinados momentos, como, por exemplo, na Aldeia Limão Verde, de acordo com a faixa etária, a escolha foi diferenciada, no caso a manifestação da arte apontada, foi a dança, não sendo escolhida uma representação única da identidade Terena.

Embora a identidade se manifeste em casa, muito condicionada pelos ensinamentos dos pais, e na escola, os valores se diversificam. À medida que os jovens e os adolescentes crescem, outros valores surgem: os alunos afirmaram que o que aprenderam com os avós é muito importante, o respeito, o orgulho pela etnia e o repasse do que aprenderam com os anciões. Além disso, aprender a língua, para eles, vai se tornando fundamental. Surge, assim, uma identidade fragmentada. São identidades diferentes em diferentes momentos.

Quanto aos alunos do Ensino Médio, na Aldeia Bananal, a pesquisa apontou que o que mais valoriza dos seus antepassados é a língua, e a outra metade, a tradição, a dança, a pintura, os rituais, as comidas e o artesanato. Perante os resultados do estudo e as observações realizadas, me permito apresentar a arte Terena, ou seja, a identidade Terena fragmentada, tecida e enlaçada em todos os momentos da vida Terena, em toda sua cultura: a pintura corporal, a cerâmica, a língua, as danças, a tecelagem, o trançado de palha e a arte nas escolas.

Em seu livro "O que é a arte?", Abel Salazar (1940) faz uma reflexão sobre a definição de arte e conclui que, para defini-la, é preciso definir a vida, sendo impossível uma definição



exata sobre vida e sobre arte. Admiro o posicionamento do autor e com ele compactuo, pois definir algo muito subjetivo e defender uma proposição evidencia o conceito que temos dela: um conceito pessoal e aberto a diversos olhares.

No índio, vemos a arte estampada em sua pele, seus desenhos geometricamente pintados com galhos finos, penas e sumo de jenipapo. Olhamos, admiramos e falamos: que bela arte. Para ele, cada traço, cada risco tem um significado, um agradecimento, um pedido e assim por diante. Em sua manifestação artística e expressiva leveza de se enfeitar e apresentar uma dança de passos elaborados, ele sabe que o seu desenho, a sua dança é arte? Ou isso é apenas um fato inquietante em nossa tentativa de uma definição, de um formalismo?

Para Salazar (1940), a arte é emoção. No desenho, as linhas têm propriedades emotivas e cada forma de linha corresponde a uma carga emotiva, positiva ou negativa, na qual cada um procura a forma que mais intimamente lhe corresponde. Para o autor, o artista, ao criar uma obra de arte, não tem outra finalidade que não seja o próprio ato da criação. Com a obra realizada, ele realiza-se simplesmente e segue a necessidade de outra realização.

A arte encontra um amplo motivo para se inspirar no passar das estações, cada uma com sua especificidade, no sol intenso, na chuva, no frio, bem como na paisagem na sua múltipla variedade em conjunto com seus animais. Nada escapa aos olhos observadores daquele que pinta, que faz cerâmica, que tece, que trança a palha, que copia o passo de dança.

A título de informação sobre a arte indígena nas comunidades indígenas, recorri ao Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) para verificar como o conceito de arte o integra. O conceito não está expresso especificamente, mas o Referencial (BRASIL, 1998) deixa claro que a arte está presente em vários momentos da vida dos indígenas – nos rituais, na pintura corporal, na cerâmica, na língua, nas danças, na tecelagem, no trançado de palha, na produção de alimentos, nos locais de moradia, nas práticas guerreiras – e expressam aspectos da própria organização social.

### 3 A LEGISLAÇÃO INDÍGENA E A ARTE

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998) foi elaborado pela necessidade da construção curricular liberta das formalidades rígidas de planos e programas estatísticos, pautado na dinâmica da realidade concreta e na experiência educativa vivida pelos alunos e professores. Propõe-se a subsidiar e apoiar os professores indígenas na tarefa de invenção e reinvenção contínua de suas práticas escolares.

Recorri às legislações pertinentes aos indígenas para que pudesse ter claro o seu significado e apoio. O Parecer Nº 14/99, do Conselho Nacional de Educação e Câmara da



Educação Básica (CNE/CEB), inicia conceituando o termo Educação Indígena como um processo próprio e particular que garante a sobrevivência e a reprodução dos aprendizados do grupo, a vivência diária dos índios com suas comunidades. (BRASIL, 1999) Segundo o Parecer, a comunidade é responsável por fazer com que as crianças deem continuidade aos valores considerados fundamentais, por meio da transmissão de seus conhecimentos e saberes pela oralidade, comunicando e perpetuando a herança cultural de geração para geração. É um processo educativo próprio das sociedades indígenas.

O Parecer ainda salienta que essa educação assumiu diferentes facetas ao longo da história pelo movimento de imposição de “modelos educacionais aos povos indígenas, através da dominação, da negação de identidades, da integração e da homogeneização cultural” (BRASIL, 1999, p. 3). Reconhece que a educação esteve pautada na catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Ressalta que o que sempre aconteceu foram a negação da diferença existente e a tentativa de transformar os povos indígenas em algo diferente do que eram, impondo valores alheios e negando sua identidade e cultura diferenciadas.

A Constituição de 1988 assegurou o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, que vem sendo regulamentado por meio de vários textos legais, pois,

Afinal, não foram os índios que invadiram o Brasil... Suas tradições, seus costumes, seu habitat e, especialmente sua língua são os autóctones. A ‘gens’ indígena é aquela verdadeira, original e primeira nas terras ‘Brasilicas’.” (BRASIL, 1988, p. 4).

Segundo o Art. 78 da LDBN No 9.394 (BRASIL, 1996), a educação escolar para os povos indígenas dever ser ofertada intercultural e bilíngue para proporcionar a eles a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, bem como a valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pelas sociedades indígenas e não índias.

A Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999 (BRASIL, 1999), fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Em seu Art. 5º, Parágrafo IV, preceitua que os conteúdos curriculares sejam especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena. Na realidade, contudo, esses conteúdos são mesclados com a cultura branca, e os seus projetos pedagógicos, em sua maior parte, são elaborados sem a presença dos indígenas interessados. Da mesma forma, nem sempre ocorre a produção de material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas com o apoio da União e do estado, previsto na referida Resolução.

A arte, conforme o RCNEI (BRASIL, 1998), está presente em todas as culturas do mundo: nas culturas que existem hoje ou que existiram em tempos passados. Desde épocas



mais antigas, os povos cantavam, dançavam e produziam pinturas, gravações e esculturas. As formas de expressão e comunicação da arte, assim como sua função e significado, foram se modificando ao longo dos anos, porque a cultura dos povos também se transformou.

Os povos indígenas se diferenciam entre si e das demais culturas pela maneira de realizar suas festas, de fazer música, de construir a casa, de explicar sua origem, de relacionar-se com a natureza e com o mundo sobrenatural. No período de cerimônias e rituais nas aldeias, a arte ganha refinamento, são realçados os aspectos simbólicos, há a exposição na música, na dança, no canto, na pintura do corpo, nos adornos corporais e em outros objetos. Se surgirem mudanças, elas poderão provocar o desaparecimento de certas manifestações artísticas e também podem trazer outros elementos que possuam uma estreita relação com o modo de vida atual de um indivíduo, de uma família ou de uma comunidade.

#### **4 FRAGMENTOS DA IDENTIDADE TERENA: PINTURA CORPORAL, CERÂMICA, LÍNGUA, DANÇAS, TECELAGEM, O TRANÇADO DE PALHAS**

Como argumenta Hall (2011), a globalização, com suas características temporais e espaciais, tem efeito sobre as identidades culturais e está enraizada na modernidade. Com a aceleração dos processos globais, se “sente que o mundo é menor e as distâncias mais curtas” e é provável que ela “vá produzir, simultaneamente, novas identificações ‘globais’ e novas ‘identificações locais’” (HALL, 2011, p. 78). Esse impacto sobre a identidade também afeta o sistema de representação, ou seja, a escrita, a pintura, o desenho e a simbolização por meio da arte.

Por meio da pintura corporal, da cerâmica, da língua, das danças, da tecelagem, do trançado de palhas e das conversas com os pais e com os anciões, os fragmentos dos Terena são distribuídos. Esses fragmentos são repassados sem que os indígenas percebam, sem que notem algo diferente, mas algo que acontece naturalmente entre eles.

Os pais, falantes da língua materna, repassam, por meio da oralidade, elementos da identidade Terena. Desde o nascimento de seus filhos, eles os educam, ensinam o labor com a terra, como dela extrair o melhor – o alimento para seu sustento – ou a maneira de extrair o barro para utilizar na cerâmica. De acordo com Rezende (2014, p. 1), os avós construíram muitos saberes que sustentaram e sustentam suas culturas: “nossos avós ensinavam todos esses saberes cotidianamente e nas grandes festas.” Como eles ensinavam? me pergunto. “Nos ensinavam falando-mostrando-fazendo e aprendemos ouvindo-vendo-fazendo”, responde Rezende (2014, p. 1). O ensinamento de respeitar os mais velhos e escutar atentamente suas histórias, como também de prestar atenção no fazer, faz diferença, pois, no futuro, passarão a



seus filhos ou amigos da comunidade esses ensinamentos. Os mais jovens admiram e respeitam os mais velhos, valorizam todos os conselhos repassados, seus rituais, seus cantos, suas danças, suas comidas, seus artesanatos. É uma fonte inesgotável de ensinamentos, de experiências, de saberes.

O contato com a natureza é fundamental. Dela sairão os elementos para a pintura corporal, a argila para a cerâmica, o fio de algodão, as fibras a serem tecidas. Deve ser respeitada e preservada, pois está interligada às suas mitologias, à sua vida. Deve, portanto, ser protegida. À medida que crescem, as crianças indígenas aprendem a língua, os costumes, as crenças e as tradições. Aprendem a conviver com seu povo, com respeito e harmonia, principalmente com os anciões.

Vivem e vibram com a dança. A língua se faz urgente; a pintura corporal é necessária aos ritos; a cerâmica, principalmente nos potes de água fresca, encontra-se em local de destaque na sala; aprender os costumes dos antepassados e contar com a preocupação atual das escolas em resgatar a identidade Terena, seja a língua, seja a dança, é imprescindível. O que vale é a tentativa de reforçar a identidade, de deixá-la forte e fechada a novas investidas dos brancos que se fazem presentes por meio da globalização.

Concordo com o pensamento de Rezende (2014, p. 1) quando cita que os pais e os avós são “pessoas conhecedoras dos fundamentos da educação de seu povo, possuem suas filosofias de vida, construíram suas próprias teorias de conhecimento e práticas de vida, os conhecimentos indígenas”. Os conhecimentos, próprios de sua cultura e adquiridos ao longo dos tempos, são organizados e, de acordo com o autor, transmitidos de forma organizada e diferenciada “para crianças, jovens, meninas, meninos e adultos”. (REZENDE, 2014, p. 1) Vale salientar, no entanto, que, na cultura indígena, a escola é importante, visto que é na escola que o aluno indígena aprenderá e, quando terminar os estudos nela oferecidos, seguirá rumo à cidade para novos estudos, fazer uma faculdade e, depois, retornar para dar sua parcela de contribuição aos que ficaram.

Os Terena não utilizam a pintura corporal no dia a dia, apenas em cerimônias, em momentos de disputa territorial ou ao serem solicitados para algum evento. Principalmente no Dia do Índio, os indígenas se preparam para o evento com pinturas corporais e cocares. A cor da tinta utilizada reflete o estado de espírito e o ânimo. Na guerra, a cor preta; o branco, paz; o vermelho também poderá ser utilizado. Nas danças, as cores se mesclam.

Apesar de atualmente não serem reconhecidos pela pintura corporal, por ter, de certo modo, caído em desuso, o seu uso constitui-se como uma evidência na história do povo





Terena, segundo relatos de Castelnau<sup>1</sup>. Da publicação de Kalervo Oberg<sup>2</sup> consta que Castelnau esteve, segundo o autor, nas aldeias no período de 1845 e que os índios, homens e mulheres, tinham o hábito de cobrir seus corpos com desenhos singulares, semelhantes aos dos Guaicurus. “Seus desenhos são muitas vezes extremamente delicados e representam uma harmonia e delicadeza que não é possível de modo algum descrever” (OBERG, 1990, p. 27).

Ainda com relação às pinturas corporais, Castelnau, citado por Oberg (1990, p. 28), acrescenta:

[...] há uma mulher que está cobrindo o corpo de seu marido com desenhos delicados, ou mesmo um indivíduo pintando a si próprio. A pintura é feita com uma varinha que é imersa numa vasilha com uma mistura de carvão e jenipapo. Algumas vezes eles usam um verdadeiro carimbo para imprimir uma figura na pele. Um de nossos companheiros não pôde resistir ao desejo de uma mulher ‘fazer dele um índio’, como eles diziam, e imediatamente o seu braço foi coberto com encantadoras e coloridas figuras triangulares, formando ângulos de tamanho decrescente.

Após a expedição de Castelnau, em 1845, quase 40 anos depois, agora com relatos de Richard Rohde, que dirigiu uma missão científica entre 1883 e 1884, quando visitou seis aldeias Terena, os habitantes das aldeias se diferenciavam pouco: “Moças e mulheres pintam o rosto com cor negra, enquanto os homens só se adornam assim nas festas”. (RHODE, 1885, p. 13)

A descrição feita por Altenfelder, em suas observações, quando esteve na aldeia no ano 1946, após 60 anos da expedição de Rohde, já não encontra indígenas com pintura corporal e cita apenas que a pintura do corpo era indispensável nas danças e festas e que a maneira de efetuar as pinturas era com riscas. (ALTENFELDER, 1949). Ainda segundo o autor, eram riscas em branco e preto, com jenipapo e carvão vegetal. Também utilizavam uma semente vermelha chamada urucum. O processo de preparação da tinta consistia em ralar a fruta com as sementes, coar e misturar com outros pigmentos, como o carvão, para intensificar a cor.

A pintura corporal continua indispensável na participação das festas realizadas, e o procedimento de pintura com jenipapo, carvão e urucum permanece o mesmo, assim como o graveto ou pequeno pincel de penas para efetuar os desenhos.

Em expedição nas aldeias no ano de 1883, Rohde percebeu várias louças de barro, de todos os tamanhos e formas, depositadas no chão ou penduradas. Observou o processo de fabricação da cerâmica e relatou que

Os Terenos são também muito habilidosos e desenvolveram para isso um gosto todo especial. A fabricação é muito simples e sem qualquer instrumental. O ceramista se ajoelha no chão duro, pisado e liso; a seu lado está um monte de barro duro, do qual ele pega um pedaço que amassa em forma de bola, depois estica formando um rolo

<sup>1</sup> Segundo citação de Oberg, a publicação de Castelnau é de 1850-59, vol. 2, p. 391.

<sup>2</sup> Trecho traduzido e publicado na Revista Terra Indígena, Centro de Estudos Indígenas da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Campus de Araraquara, SP.



comprido e faz dele um anel. Tais anéis ele coloca um encima do outro, apertando e alisando com as mãos o vasilhame que vai se construindo dessa forma, até que tenha a forma certa. Quando a peça está pronta, faz-se incisões no barro ainda mole, com uma corda, formando o motivo, é deixado depois secar ao sol por uns dias e depois cozido de maneira muito simples. Cobrem-se as peças com madeira seca, que depois é acesa. Depois de algumas horas a louça é retirada, e se pinta o modelo com a resina de pau-santo, com a peça ainda em brasa. Mais tarde, quando a louça já estiver esfriada, o desenho é terminado com as cores vermelha e branca. (ROHDE, 1990, p.14)

O autor ainda descreveu que todas as casas possuíam peças de barro de todas as formas e tamanhos, com finalidades imagináveis e que homens e mulheres as confeccionavam, mas o modelo e a pintura ficavam a cargo da mulher.

Quando Altenfelder esteve nas aldeias no ano de 1946, verificou que os Terena conheciam e empregavam o processo de espirais de argila para fabricação dos potes, recipientes utilitários, como pratos e panelas de cor vermelha; esses objetos eram devidamente ornamentados com desenhos brancos e pretos. Os vasos e os potes eram cozidos após serem pintados com resina de jatobá. (ALTENFELDER, 1949, p. 295)

A produção cerâmica Terena é encontrada na Aldeia Cachoeirinha e, nos dias atuais, o processo artesanal utilizado é o mesmo de 1946, quando Altenfelder pesquisou aldeias da região. Algumas aldeias continuam com o fabrico das cerâmicas para vender nas cidades próximas e utilizar em suas vidas e afazeres diários. No caso das aldeias pesquisadas, nenhuma utiliza a técnica da cerâmica. A cerâmica Terena continua como em 1883. É identificada pela coloração avermelhada e com bordados desenhados em tons brancos.

O Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, pelo Decreto Nº 12.847, de 16 de novembro de 2009 (MATO GROSSO DO SUL, 2009), reconheceu a cerâmica Terena como patrimônio imaterial histórico, artístico e cultural, sendo o primeiro bem imaterial registrado pela Lei Estadual Nº 3.522, de 30 de maio de 2008.

Para Arashiro e Santos (2011, p.37), a cerâmica Terena é testemunho cultural e representa o discurso de resistência passado de geração a geração; é “exemplo vivo da força identitária construída pelas mãos sábias de mulheres que perpetuam modos e saberes”.

“Eu, índio, saí da terra. Os Vanóne tiveram pena de mim. Quando nasci, nada encontrei. Eu sai agora da terra e construi daí a minha casa. Daí vieram os vizinhos para minha terra. Eu, índio, nasci. Hoje também estão os vizinhos aqui. Eu sou daqui. Nesta terra está minha casa.” De acordo com Herbert Baldus, em seu texto sobre os Terena de 1937, os Vanóne eram meio índio, meio bicho, eram pequenos e falavam como os pássaros.

Faziam apenas “ho,ho,ho”, mas se comunicavam com os índios. Então os Vanóne deram uma língua para cada etnia. Após a distribuição das línguas voltaram para dentro da terra, onde ainda devem estar. (BALDUS, 1990, p. 19).



Para Ramos (1951), os *Aruák* estão subdivididos em vários grupos. Alguns habitam o norte do Rio Amazonas e ao longo do curso do Rio Negro e Rio Xié, também no Amazonas. Habitam ainda o estado de Roraima, as margens do Rio Branco, no estado do Amapá, bacia do rio Oiapoque. Outros vivem no sul do Rio Amazonas, divididos em grupos importantes, distribuídos nas seguintes áreas: a) sudoeste do estado do Acre; b) oeste do estado de Mato Grosso; c) alto Xingu; e d) região Meridional. Quem habita a região Meridional é o povo Terena que vive na área dos rios Aquidauana e Miranda, afluentes do Rio Paraguai, no estado de Mato Grosso do Sul.

Após a Constituição de 1988 assegurar o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar bilíngue e a LDBN de 1996, Lei Nº LDBN no 9.394, reafirmar a oferta bilíngue para proporcionar a recuperação das memórias e suas identidades étnicas, houve uma valorização da língua materna de um povo que foi obrigado a abandonar sua identidade e forçado a aprender nos moldes catequéticos dos brancos. Esse direito adquirido no ensino estabeleceu um equilíbrio entre a língua materna e a língua portuguesa e, nos anos recentes, vários projetos educacionais começam a despontar na tentativa de resgatar a língua materna com sucesso.

Um maior destaque foi dado à dança pelos participantes da pesquisa, pois, na Aldeia Limão Verde, ela representa a identidade do povo Terena. A maioria das festas Terena acontecia no tempo das colheitas, quando os Terena festejavam os alimentos produzidos. Nesse momento, pintavam os corpos, vestiam-se a caráter e dançavam para comemorar.

Entre o vestuário e os adornos utilizados, era comum um saioite que ia da cintura até os joelhos. Em 1845, segundo relatos de Castelnau, citado por Altenfelder (1949), usavam colares, pulseiras e enfeites para a perna. Eram adornos feitos pela ligação de sementes, contas ou dentes e ossos de animais, com fios de algodão. Os braceletes, às vezes de ouro ou prata. Nas festas, utilizavam diademas de penas vermelhas e saioites de plumas de ema. As penas de papagaio e amarelas eram privativas dos chefes.

A dança preservada ao longo dos anos, e ainda hoje praticada, é a Dança do Bate-Pau que se reveste de caráter místico. Consiste em dois grupos de índios, em número par, vestidos de saioites de penas de ema e com o corpo pintado de branco, preto e vermelho. Praticamente, não são utilizadas mais as penas, algumas saias foram então substituídas por fibras de buriti, típico do pantanal, devido à proibição da Lei Ambiental de Preservação.

Os tocadores são os mais antigos da aldeia que foram ensinando aos mais novos (até hoje). São assim compostos: flauta de bambu e tambor, feito da ximbaúva, madeira leve, e couro de animal, normalmente veado, e baquetas de guatambu. O bastão que os dançarinos seguram em suas mãos normalmente é do tamanho (altura) da pessoa. É feito de bambu, por



ser leve. Quando os dois bastões se encontram na batida e no compasso produzem um elevado barulho. São utilizados ainda o arco e a flecha. O arco é feito da madeira do jenipapo pelo fato de arquear, ou seja, formar o arco, e fio de seda do buriti, enfeitado com penas de qualquer passarinho.

O cacique da dança é escolhido pelo próprio grupo que dança, obedecendo a algumas exigências: deverá falar a língua Terena, ter bom comportamento, saber conduzir o grupo até o final da dança, ser organizado e convidar a comunidade a participar. Geralmente, são eleitos dois caciques: o principal mais um. Quando um não pode comparecer por qualquer eventualidade, o outro prontamente o substitui, o representa e comanda a dança. É função do cacique da dança orientar a pintura, as cores, a roupa, os adornos, a dança, pedir licença à escola para os ensaios, para que os membros possam viajar, pelo comportamento, pela alimentação.

Na missão científica de 1883, Rohde observou que, diariamente, as índias andavam com redes presas na cabeça, mais precisamente na testa, uma faixa e várias cabaças com água. Faixas tecidas, segundo o autor, com muito gosto e paciência. Muitas vezes, a indígena trabalhava na fabricação de uma rede por até seis meses. Com esse capricho, as peças eram fabricadas para durar e eram muito resistentes. Em sua maioria, eram brancas com motivos azuis e vermelhos. (ROHDE, 1990) A cor azul eles conseguem de uma planta, que chamam de Uito (certamente ‘Indigo’). As ramas e folhas da referida planta são cozidas e o algodão mergulhado nessa água. A lã vermelha, que é usada frequentemente (sic) na sua tecelagem, procede de flanela vermelha, que compram em Miranda. Essa flanela é cortada em pedaços, desmanchada em flocos e depois fiada novamente. (ROHDE, 1990, p. 13).

O autor viu, em todas as casas, teares manuais de todos os tamanhos com trabalhos começados. Observou que eles davam muito valor a seu próprio artesanato, pois era durável e não gostavam de fazer trocas com essas peças de algodão.

Na publicação de Oberg de 1949, é citada a fibra da planta yulu. Segundo o autor, provavelmente uma espécie de bromélia. As folhas ficavam mergulhadas em água para amaciarem e, depois, eram afastadas com uma faca de madeira. As fibras finas eram repartidas em fios e fiadas no fuso de madeira. Também eram utilizadas as sementes de algodão, das quais eram retiradas as fibras e fiadas em linhas ou fios. Também era utilizado o fuso de madeira. Atualmente, a tecelagem praticamente caiu em desuso pela facilidade da comercialização de tecidos nas lojas próximo às aldeias e pela compra de redes já confeccionadas sem muito trabalho. Houve tentativas de retomar a tecelagem com índios urbanos, por vontade própria, mas também não prosseguiu devido à demora e ao custo das linhas utilizadas na fiação.



O trançado de chapéus e os cestos fabricados nas aldeias, segundo observações de Rohde (1883), eram feitos pelos homens. Os cestos eram feitos, em sua maioria, de bambu partido ao meio, e os chapéus, de folhas secas de uma palmeira de leque chamada carnaúba. Os chapéus eram vendidos na cidade próxima por um preço baixo, apesar de serem bem elaborados e resistentes. Altenfelder (1946) observou que os Terena fabricavam cestos e abanicos de carandá ou de bambu, utilizados para guardar e transportar alimentos ou ainda para transportar crianças. Esses eram adaptados às costas das mulheres e presos na cabeça por meio de faixas de algodão.

Os abanicos são utilizados como leque para amenizar o calor, aumentar ou fazer o fogo “pegar” com seu vento. É transmitido o seu ensinamento entre as gerações pela mulher. (ALTENFELDER, 1946). Esse trançado ainda é feito com a fibra vegetal do buriti. Os mais antigos relatam que utilizavam colchões feitos de fibras trançadas, macias, que cobriam suas camas, chamadas de giraus, um trançado de madeira elevado do solo.

Nas citações de Oberg (1949), os Terena faziam cestos, abanadores e chapéus de pequenas tiras de bambu, carandá e de piri. Da casca fina do bambu selvagem eram cortadas tiras finas com as quais, depois, eram confeccionados cestos grandes e pequenos. Os grandes eram carregados nas costas. Essas mesmas tiras serviam para a confecção dos chapéus e abanadores. Os abanadores serviam para matar os mosquitos e manter pequenos focos de fogo aceso na cozinha.

De acordo com Sá (2012, p. 145), o processo do trançado com taboca (*Guadua augustifolia*, tipo de bambu nativo do Brasil) é cercado de cuidados. A colheita é feita antes que as varas amadureçam muito, pois o traçado exige a flexibilidade para tecer. As varas são, então, colhidas verdes e, com uma faca afiada, são cortadas em lascas “delgadas e compridas. É com essas lascas que se fará o trançado quadricular”. (SÁ, 2012, p.145).

Confeccionam, ainda, abanicos de carandá (*Copernicia Alba*) que é uma palmeira muito comum no Pantanal. Igualmente é utilizada para cestos e cordas, e seus troncos também são utilizados em construções (SÁ, 2012, p. 148). O abanico é usado como leque, atizador de fogo e para afastar insetos, a mesma utilidade observada por Altenfelder em 1946.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito da investigação realizada centrou-se no estudo dos modos de vida dos índios Terena e da vivência nas suas escolas, no sentido de entender o quanto os seus esforços por melhores condições de vida correspondiam à revalorização identitária e ao resgate de valores culturais que foram violentados por anos e anos de colonização e discriminação.



Ao conduzir a investigação nas aldeias, no local em que vivem os indígenas Terena, tanto urbanos como não urbanos, reconheci que a maior preocupação existente nas comunidades – e que representa um reconhecimento pelo passado cultural – é o respeito aos mais velhos, aos seus saberes e de valorização de seus conselhos, do contar da história de vida de antepassados, com a preocupação de que esses repasses de informações cheguem também aos mais novos e não se percam no tempo. Há fragmentos da identidade que são estampados na língua, na dança, nos artesanatos, na arte nas escolas, entre outros.

As aldeias pesquisadas foram escolhidas pelo fato das duas (Aldeia Aldeinha de Anastácio e Aldeia Tico Lipú) estarem inseridas dentro do contexto das cidades (Aquidauana e Anastácio) e duas aldeias mais distantes dos municípios (Aldeia Bananal e Aldeia Limão Verde). A partir dessa escolha e após recolhas fotográficas e trabalho de campo, realizei um estudo para clarificar os conceitos necessários para poder compreender a identidade e a arte Terena.

A identidade, por não ser estática e única, o que compactuo com Hall (2011), que explicita que é mutável e fragmentada, sempre se transformando, evolui de acordo com a percepção dos indígenas com relação a sua memória, sua cultura e seus costumes. A minha inquietação foi respondida à medida que a pesquisa *in loco*, a investigação com a recolha de dados e entrevistas foram realizadas e analisadas.

Tive a necessidade de procurar entender a presença, nas aldeias pesquisadas, da arte, que é estampada na identidade indígena Terena. A arte assume papel relevante na representação cultural, surge na dança, na cerâmica, na pintura corporal, nos artesanatos, etc. Isso é confirmado pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, que deixa claro que a arte está presente nos rituais, na pintura corporal e até nas práticas guerreiras, expressando aspectos da organização social indígena, elaborado para subsidiar e apoiar os professores indígenas e suas práticas escolares. Os fragmentos da identidade Terena ali estão representados e explicitados por meio da pintura corporal e de suas cores preta, branca e vermelha, cada uma com seu significado, por meio do jenipapo, do carvão, da argila branca ou urucum.

Verifiquei a transformação ocorrida através dos tempos, quando o contato com o homem branco começou e encontrou mulheres com a face pintada, homens sendo pintados por suas mulheres ou se pintando. Com a evolução, a pintura foi diminuindo, mas continua indispensável nas festas realizadas, ficando reservada às cerimônias mais importantes e às festas especiais.

Concluo que essas fontes de informação pesquisadas refletem vários discursos da identidade Terena e que a língua e a dança aparecem de forma muito forte e presente no dia a



dia. Percebi a relevância de estudar esse tema, pois, com o processo de globalização e homogeneização cultural que tem marcado o mundo contemporâneo, acontece a mudança de valores e reorganizações sociais de toda ordem e, com esse estudo, foi possível contribuir, incentivando pesquisas futuras.

## **REFERÊNCIAS**

ALTENFELDER, Fernando Silva. **Mudança cultural dos Terêna**. In: Revista do Museu Paulista. [s.n]. São Paulo: vol. III, 1949.

ARASHIRO, Neusa N. e SANTOS, Maria C.L.F, **Vozes do Artesanato**, Fabio Pellegrini (organizador), [s.n]. Campo Grande, FCMS, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria; LADEIRA, Maria Elisa. **A História do povo Terena**. São Paulo: MEC-SEF-SUP: Centro de Trabalho Indigenista, 2000.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**, 2010.

BRASIL. REFERENCIAL CURRICULAR PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS. Temas Transversais, MEC, Secretaria da Educação Fundamental, Brasília: A Secretaria, 1998.

CASTELNAU, Francis. **Expedição às regiões centrais da América do Sul (1845)**. Trad: Olivério M. de Oliveira Pinto. Tomo II. São Paulo: Ed. Nacional, 1949.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11ª Edição., reimp. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2011.

LADEIRA, M. E. & BITTENCOURT, C. M. **A História do povo Terena**. São Paulo: Mec-Sef-Sup: Centro de Trabalho Indigenista. 2000.

OBBERG, Kalervo. **A economia Terena no Chaco**. Terra Indígena – UNESP- Araraquara. São Paulo: nº 55, 1990.

RAMOS, Arthur. **Introdução à antropologia brasileira – as culturas não européias**. Coleção Estudos brasileiros da Livraria. Rio de Janeiro: Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1951.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Educação Escolar Indígena. Currículo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

RELATÓRIO FINAL, do **Inventário da Cultura Material Terena**. Cultura Terena. Campo Grande/MS. 2012.

REVISTA TERRA INDÍGENA, **Centro de Estudos Indígenas**, UNESP, Câmpus Araraquara, Ano VII, nº 55, Gráfica da Unesp, Abril a junho de 1990.

REZENDE, Justino Sarmiento. **Ciências e Saberes Tradicionais**. Artigo para a Semana de Ciências da Universidade Estadual do Amazonas (UEA), Manaus, 7 a 10 de outubro de 2014.



ROHDE, Ricard. **Algumas notícias sobre a tribo indígena dos Terenos**. Terra Indígena, UNESP-Araraquara, São Paulo: n° 55, 1990.

SÁ, Romulo C. (Organizador. **RELATÓRIO FINAL DO INVENTÁRIO DA CULTURA MATERIAL TERENA – CR CAMPO GRANDE-MS**), Funai, Museu do Índio, 2012.

SALAZAR, Abel, **O que é arte?** Coimbra, Porto, Portugal. Arménio Amado Editor, Colecção Stvdivm, Imprensa Portuguesa, 1940.





ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

## INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS DA ARTE NA CULTURA INDÍGENA TERENA

Ana Lúcia Gomes da Silva  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/Campus de Aquidauana

Ivani Catarina Arantes Fazenda  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP

### RESUMO

Este texto é um recorte da nossa pesquisa de pós-doutorado e busca compreender a ação docente no ensino de arte na cultura indígena Terena para a educação infantil. Investigamos sobre a formação de professores na perspectiva da interdisciplinaridade. As condições da pesquisa nos provocaram a pensar sobre o universo infantil indígena e daí surgiram os seguintes questionamentos: como tratar da sociologia da infância e não indagar sobre como as crianças indígenas dialogam com a arte e, nesta mesma direção como os professores da educação infantil ampliam este repertório diante da desvalorização que vem ocorrendo material e imaterial das manifestações culturais e artísticas do povo indígena? Tomamos como foco principal a pessoa do professor indígena da educação infantil nas expectativas como desejo imanente de mudanças na área de suas atividades educativas, artísticas e culturais. Quanto à orientação metodológica, seguimos os passos no exercício de uma prática interdisciplinar como balizadora no caminho percorrido. Nos valem da pesquisa qualitativa, bibliográfica, empírica que nos remete a intervenção, cujos procedimentos incluíram levantamento e revisão da literatura sobre o tema para construção de um estado da arte. Apontamos como resultados um conjunto de conhecimentos no campo teórico investigativo da educação escolar indígena na formação de professores. Na mesma direção identificamos como integrar a arte com as diversas áreas do conhecimento, incluindo a abordagem interdisciplinar no material pedagógico para a infância. Uma forma de promover o diálogo da arte com a realidade da cultura indígena para valorização da história individual e coletiva da criança indígena.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. Professores. Arte. Cultura Indígena.

### 1 INTRODUÇÃO

Considerando que, desde o princípio da história, o homem vem buscando formas de exprimir seus sentimentos por meio da Arte e que, nessa busca instigante pelo sentido da vida, encontra-se a força do sonho, da comunicação e interação pelas formas, pelas cores e luzes, o



homem foi construindo seu conhecimento sobre a Arte, enquanto representação do “belo”, da realidade histórico-social e cultural, forma de expressão e manifestação humana diante da natureza em sua totalidade, transmitindo, assim, às novas gerações a forma de ler, compreender, interpretar e registrar o mundo, em diferentes períodos da humanidade, nas comunidades indígenas não foi e nem o é diferente.

Neste contexto apresentamos nossa pesquisa que trata da formação de professores na perspectiva da interdisciplinaridade. Buscamos compreender a ação docente nos aspectos pedagógicos do ensino de arte na cultura indígena Terena para a educação infantil.

Para a tarefa priorizamos o tema: “Formação de professores interdisciplinares: aspectos pedagógicos na arte e cultura indígena, posto o desafio que vem sendo desvelado como objeto da nossa pesquisa de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Currículo da PUC/SP para organização e sistematização de material didático que promove o diálogo com a arte na cultura indígena.

Para tanto nos valem da pesquisa qualitativa, bibliográfica, empírica (por envolver pesquisa de campo) e que nos remete a intervenção, cujos procedimentos incluem levantamento e revisão da literatura sobre o tema.

Dessa forma, desenvolver estudos que tratam a arte como uma forma interdisciplinar de investigação e conhecimento, significa estar comprometida com as questões que formam o ser humano mais pleno. E olhar a educação como formação humana, implica em se ocupar com a forma mais adequada de contribuir com a cultura indígena. Significa inclusive, reconhecer que a elaboração de material didático em arte para educação infantil justifica-se por caracterizar uma proposta singular em comunidades indígenas de Mato Grosso do Sul que carecem de reflexões mais pontuais e sistematizadas sobre a questão da infância na formação de professores.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Acreditamos que a reflexão sobre o trabalho na educação deve envolver o relacionamento das áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, referenciando-se em propostas que encontrem coerência na construção de uma pedagogia indígena intercultural que concilie de forma equilibrada a instituição escola, articulando as experiências e os conhecimentos da comunidade com os conhecimentos científicos, a fim de tornar válida a formação de professores indígenas para a educação infantil que, por sua vez, propõe a melhoria da qualidade de ensino e da educação escolar das crianças indígenas enquanto cidadãos brasileiros.



É fato sabido que, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional — LDB —, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, o país vive um momento de intensa atividade político-educacional. Isso se dá em razão das determinações legais relacionadas a mais uma reforma do sistema de ensino no Brasil.

A LDB, por meio do Art. 61, propõe "*a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase de desenvolvimento do educando a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço*". Ou seja, a organização do trabalho pedagógico na instituição escolar deve encontrar na prática social seu ponto de partida e de chegada. Dessa forma, o profissional da educação infantil se construirá nas relações sociais, tornando-se sujeito partícipe de um projeto coletivo que poderá conduzi-lo à superação das atuais necessidades em relação a infância indígena.

Um destaque às crianças nas pesquisas antropológicas que apresentam o universo social da infância como um mundo à parte, cheio de significados próprios e não um mero tempo de fantasias e imitações, precursor do mundo adulto LOPES DA SILVA, NUNES & MACEDO (2002, p. 23).

No caso específico da Educação Escolar Indígena, no que se refere à formação de professores indígenas, os diversos documentos oficiais e as formulações dos próprios indígenas refletem e explicitam claramente temas como currículo e formação especializada de índios enquanto professores. Exigem políticas integradas de ensino e pesquisa, coerentes com o que reza a Lei 9394/96 em seus artigos 78 e 79, buscando a formulação de princípios pedagógicos, antropológicos, linguísticos, epistemológicos, semióticos, entre outros, que devem nortear as diferentes realidades curriculares experimentadas pelas várias etnias.

A Resolução nº 03/99 do CEB/CNE, que estabelece a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, define também critérios para a formação dos professores indígenas, que deverá ser “específica” e orientada “pelas Diretrizes Curriculares Nacionais” (art. 6º). O art. 7º reza que “os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, na elaboração, desenvolvimento e avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa”. Segundo essa Resolução, “será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitante com a sua própria escolarização” (parágrafo único do art. 6º).

Segundo o Parecer 14/99<sup>1</sup> da Câmara de Educação do Conselho Nacional de Educação, aprovado pela referida Resolução, “é necessário que os profissionais que atuam nas

<sup>1</sup> Parecer CEB/CNE nº 14/99, páginas 15 a 17 trata da formação do professor indígena.



escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar”. Neste sentido, **a legislação assegura que a formação de professores indígenas não se realiza sem a efetiva participação da comunidade.** Essa formação deve levar em conta o fato de que o professor indígena se constitui um novo ator nas comunidades indígenas e que terá de lidar com vários desafios e tensões que surgem no contexto escolar. Assim, sua formação deverá propiciar-lhe instrumentos para que possa se tornar um agente ativo na transformação da escola num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade (BRASIL, 1999b).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 estabelece que o ensino de arte deve constituir-se como um componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica. E, no ano de 1997 foi publicado pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), do Ministério da Educação o (MEC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que destacam a importância da Arte na formação dos educandos com diversas finalidades, como a compreensão, a manutenção e a divulgação da nossa cultura, no caso, incluindo a cultura indígena.

Importante salientar que a formulação da definição da palavra “Arte” onde se debruçam filósofos, poetas sociólogos, artistas, historiadores e antropólogos buscam compreender a natureza do seu significado. A busca dessa definição tem se configurado como movimento interdisciplinar e transdisciplinar, na verdade é imprescindível perceber a arte muito mais como fenômeno que como conceito; portanto, ela não é compreendida de forma homogênea pelas diferentes culturas.

Ana Mae Barbosa (2003, p. 18) ressalta que a Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção, a imaginação, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada, seria, portanto, em relação a arte indígena

Camargo (1994, p. 11) afirma que a arte dá formas à multiplicidade de experiências e valores humanos, enquanto para Iavelberg (2003) a arte tem seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos. A autora afirma que a participação na vida cultural depende da capacidade de desfrutar das criações artísticas e estéticas, cabendo à escola garantir a educação em arte para que seu estudo não fique reduzido apenas à experiência cotidiana. A nossa pesquisa preconiza ir além, reconhecendo a educação infantil como espaço sistematizado de saberes no processo de desenvolvimento integral como o cognitivo, social, histórico e cultural.



Neste cenário a Arte na educação infantil pode favorecer abordagens diversas da cultura no processo educativo e em uma relação criadora da criança com outras áreas de conhecimentos, uma vez que a própria arte possui uma dimensão interdisciplinar. Situamos nossas abordagens com aporte teórico para propor a produção do material didático em arte, especificamente na educação infantil indígena, a partir das parcerias. Todos concordam que à interdisciplinaridade cabe partilhar, não replicar. Todos incitam-nos a retirar das raízes da inteligência as qualidades do coração, onde o entusiasmo e o maravilhamento estão ancorados. FAZENDA (2008, p. 14).

A autora (2005) aponta que a interdisciplinaridade é entendida como uma mudança de atitude na forma de conceber, compreender e entender o conhecimento, uma troca em que todos saem ganhando, uma vez que há uma mudança de atitude e, a Arte como polo dinamizador do currículo, teria como mérito o fato de possibilitar uma relação de ensino e aprendizagem significativa, de forma especial para a infância.

Na educação, de forma geral, há sempre a necessidade de mudanças significativas para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. E, na educação infantil indígena o momento é desafiante porque os próprios povos exigem um olhar especial à formação de sua cultura. Exigem ainda, que se revejam as metáforas da docência e da pedagogia, a partir das possibilidades reais do conhecimento e apropriação interdisciplinar das diferentes áreas do conhecimento.

### **3 CONSTRUÇÃO SOCIAL DO HOMEM: PONTO DE PARTIDA NAS CONSIDERAÇÕES INTERDISCIPLINARES**

Nas últimas décadas a sociedade brasileira experimentou significativas transformações de ordem social, econômica e demográfica que repercutiram e repercutem no desenvolvimento do país como um todo. Ampliando o parque industrial, gerando empregos, consolidando e modernizando o sistema produtivo.

Como consequência as pessoas, a exemplo do que ocorre em outras partes do mundo, passaram a questionar com mais frequência a sua existência e redefinirem seu sentido de identidade como nacionalidade, etnia, religiosidade, participação política, reestruturação familiar e pessoal.

Na esteira dessas transformações a construção social do homem sofre as interferências de todo esse processo, repercutindo diretamente na expansão da escolaridade, caminho obrigatório para o acesso a novas oportunidades de trabalho, criações artísticas, criações científicas e outras.



Nas sociedades dos povos indígenas essas transformações se fazem perceptíveis no âmbito da educação, da arte e principalmente cultural após a aproximação e contato quase que permanente com o não índio. Esse contato com o não índio gera na população indígena, demandas e desejos até então inexistentes. Para satisfazer essas demandas e desejos o índio vê na educação o único caminho capaz de oferecer um futuro melhor. Com isso, emergem mudanças nas suas relações sociais perante seus pares dentro das aldeias ressaltando assim, aspecto de transição cultural que marcam as relações entre a cultura primitiva e a cultura assimilada, compondo novas possibilidades de relacionamentos sociais.

#### **4 O ENSINO DE ARTE NA CULTURA INDÍGENA NO CONJUNTO INTERDISCIPLINAR**

Desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo. Os resultados são valores, concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de pesquisa e reflexões originais. Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios, definir métodos adequados, são alguns dos mecanismos que possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informação e reflexões sobre a natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana.

Observa-se, então, que a história do ser humano tem seus alicerces fincados na ousadia da busca e atribuição de sentido a tudo e a todos que o cercam. Ler é produzir sentido. O prazer de manejar e explorar a ótica pessoal de ver-pensar-sentir e agir o mundo, a apreensão dos códigos à procura do estilo pessoal, mesclando estratégias pessoais. Sabe-se que os processos educativos são universais, mas variam de cultura para cultura, profissão para profissão, de grupo para grupo, tanto nos conteúdos quanto nos contextos formais. Aprender e educar são processos que envolvem a construção do conhecimento e a produção de saberes, memórias, sentidos e significados, práticas e performances.

Assim, como expõe Nunes (2003):

[...] os professores são os orientadores, mas são as crianças as criadoras dos novos materiais didáticos, ou seja, é a resposta destas às propostas trazidas pelos professores, concretizadas em desenhos, textos, histórias, representações, problemas, etc., que virá a constituir o material de reflexão dos professores que, por sua vez, o organizarão como material de apoio [...] Nunes (2003, p.300).



Refletirmos sobre o ensino de arte como centro, periférico e no conjunto é, então, pensar nossa relação sensível com o mundo e justificar a necessidade de valorizar o espaço da arte na educação infantil indígena, como lugar de produções significativas, em que, professores e alunos participam de práticas construídas, a partir de um currículo reelaborado para atender a comunidade que se encontram inseridos.

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os encaminhamentos metodológicos nos levaram às aldeias, situadas nos municípios de Aquidauana, Anastácio, Bodoquena, Porto Murtinho e Miranda em Mato Grosso do Sul. Entre estas a pesquisa teve como *locus* a Escola Municipal Indígena Felipe Antônio na Aldeia Babaçu localizada nas terras da Aldeia Cachoeirinha, pertencentes ao Município de Miranda-MS e a Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva localizada nas terras da Aldeinha no Município de Anastácio-MS.

As condições da pesquisa nos provocaram a pensar sobre o universo infantil indígena e daí surgiu os seguintes questionamentos: como tratar da sociologia da infância e não indagar sobre como as crianças indígenas dialogam com a arte e, nesta mesma direção como os professores da educação infantil ampliam este repertório diante da desvalorização que vem ocorrendo material e imaterial das manifestações culturais e artísticas do povo indígena?

Quanto à orientação metodológica, seguimos os passos no exercício de uma prática interdisciplinar como balizadora no caminho percorrido. Nesse processo investigativo tomamos como foco principal a pessoa do professor indígena da educação infantil, onde buscamos apreender o mundo subjetivo das representações e das suas expectativas como desejo imanente de mudanças na área de suas atividades educativas, artísticas e culturais.

Para tanto nos valem da pesquisa qualitativa, bibliográfica, empírica (por envolver pesquisa de campo) e que nos remete a intervenção, cujos procedimentos incluem levantamento e revisão da literatura sobre o tema para construção de um estado da arte sobre a questão: como o olhar do professor da educação infantil tem se constituído no processo educativo quando se trata da arte na cultura indígena?

As intervenções em educação, em especial as relacionadas ao processo ensino aprendizagem, apresentam potencial para simultaneamente, propor novas práticas pedagógicas ou aprimorar as já existentes, produzindo conhecimento teórico nelas baseado Damiani, (2012). Nos desdobramentos teóricos sobre intervenção, a interdisciplinaridade privilegia e emana a força da ousadia na busca pela transformação da educação.



As entrevistas realizadas com as professoras da Educação Infantil apontaram dados relevantes para pesquisa, uma vez que serviram de suporte para a oferta de formação continuada de professores em oficinas com foco na arte e cultura Terena, numa proposta interdisciplinar. Os participantes da pesquisa se constituíram parceiros na possível produção de material didático destinado à educação infantil.

Seguindo estes pressupostos metodológicos na pesquisa utilizamos da fotografia para registros do cotidiano da criança indígena, olhando, ouvindo, observando ativamente, deixando que a criança mostre mais do mundo ao seu redor, através de atividades lúdicas e produções artísticas, como o desenho, de forma a traduzir tudo o que vimos e ouvimos em textos e ilustrações que já dão origem a outros produtos da pesquisa.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A parceria com o IPEDI e as escolas indígenas marcaram um dos princípios interdisciplinares nas pesquisas e privilegiou o tratamento teórico metodológico necessário para compreender a ação docente nos aspectos pedagógicos do ensino de arte em materiais lúdicos e artísticos para a cultura indígena na educação infantil.

A análise referendou os planejamentos dos professores indígenas da educação infantil com o intuito de responder nossos questionamentos sobre como é proposto o trabalho com arte e como vem se concretizando no universo cultural. Nestas oportunidades foi possível compartilhar da convivência com os anciãos, adultos, jovens e principalmente com as crianças destas comunidades. Os pequenos, na maioria das vezes, dentro e fora da escola, nos recebem de forma tímida, mas sempre nos apresentam novas possibilidades de conhecer mais sobre a cultura da infância.

Diante das reflexões apontamos como resultados um conjunto de conhecimentos no campo teórico investigativo da educação escolar indígena na formação de educadores e no trabalho pedagógico que se realiza nas práxis social. Na mesma direção identificamos como utilizar, com eficácia a integração da arte com as diversas áreas do conhecimento, incluindo a abordagem intercultural e interdisciplinar no material pedagógico para a infância. Uma forma de promover o diálogo da arte com a realidade da cultura indígena para valorização da história individual e coletiva da criança indígena.

Daí o IPEDI e as escolas serem locais das parcerias na interação, crenças e sonhos, frustrações e realizações, o *locus* para o desenvolvimento desta pesquisa. Com efeito, a percepção, o olhar e os registros organizaram nesse movimento a intervenção para contribuir com a elaboração na organização do passo a passo no caminho.





## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa proposta não foi e nem é fácil, visto que as instituições da educação infantil, de forma geral, ainda ficam em segundo plano no currículo escolar e daí advém a necessidade de professores indígenas que façam nas escolas um trabalho muito diferente daquela como simples reprodução de modelos, mas como uma efetiva colaboradora para o desenvolvimento integral da criança.

Entretanto, para a formação de professores e para que esse profissional atue na contemporaneidade de forma competente, atendendo as expectativas da formação humana é preciso que haja uma articulação dos conhecimentos das diversas disciplinas inseridas no currículo da infância para assim, constituírem um espaço que considere a criança no tempo da educação infantil.

Dessa maneira, cabe à universidade se desvencilhar da velha abordagem cartesiana tradicional para que o ensino seja incentivado a romper paradigmas, a criar e ousar em um mundo de complexidade crescente, que se transforma rapidamente. É preciso começar a questionar a prática nos inúmeros cursos de formação de professores existentes no Brasil. O ensino fragmentado, portanto, precisa ser substituído por uma visão mais global da realidade. Esse novo modo de saber parece indicar que os conhecimentos interdisciplinares aparecem como condição essencial de uma boa educação infantil.

A partir dessas reflexões, diminui o grau de complexidade em alcançar as dificuldades dos indígenas de aprender para captar o sentido da arte como expressão de comunicação e interação humana. De acordo com Martins (1998: 73), tratar a arte como conhecimento é o ponto fundamental e condição indispensável para esse enfoque da cultura, trabalhada há anos para que possamos melhor compreender a realidade da educação infantil indígena e, a partir desta compreensão, nela intervir, para revertermos o quadro de injustiças com todos os povos discriminados integrantes da nossa formação social.

Neste particular, a imagem do índio precisa ser redespertada, há que se considerar a complexidade da questão, já que a arte por meio do olhar oferece condições de ler e interpretar a realidade, o conhecimento e a visão de mundo que se quer refletir e expressar. Promover ações interdisciplinares no sentido de oportunizar tal processo, implica entre outras questões, na tarefa de aglutinar esforços de pesquisadores para resgatar esse espaço nas instituições educativas e na sociedade.

Assim, os estudos nos indicaram caminhos para utilizar os conhecimentos adquiridos por meio da pesquisa e da prática reflexiva, “teórico-prática”, sobre a arte como expressão de



comunicação e interação humana. Nesse sentido instigaram debates que levaram em consideração o contexto cultural, proporcionando uma reflexão crítica sobre as concepções de arte e cultura que envolvem os vários saberes e conhecimentos tradicionais.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte: Anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre; Fundação IOCHPE, 1991.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Referenciais para implantação de programas de formação de professores indígenas nos sistemas estaduais de ensino**. Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais /PCN – Arte**. 3ª ed. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parecer MEC/CEB/CNE nº 14/1999**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília: Diário Oficial da União, 19/10/1999b, p.12.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEB/CNE nº 3 de 10/11/1999**. Fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília: Diário Oficial da União de 14/12/1999a, p.58.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CAMARGO, L. (org.) **Arte-Educação: da pré-escola à universidade**. 2. ed. São Paulo: Nobel, 1994

FAZENDA, I. C. A. (Org.); Lenoir (Org.); PIMENTA, S. (Org.); KENSKI, V. (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 9ª. ed. Campinas: Papirus, 2005.

\_\_\_\_\_. **O que é Interdisciplinaridade?** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

IAVALBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera L. S. **Crianças Indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo, Global, 2002.

MARTINS, Miriam C, PICOSQUE Gisa e GUERRA M. Terezinha T. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

SILVA, Ana Lúcia Gomes. **Interdisciplinaridade na Temática Indígena: aspectos teóricos e práticos da educação arte e cultura**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP, 2013.



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares

## GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

---

### ELEMENTOS RELACIONADOS À VIOLÊNCIA DIRIGIDA AO PROFESSOR: LEGISLAÇÃO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES, MECANISMOS EFETIVOS DE DEFESA E PROTEÇÃO DE UMA CATEGORIA?

Moacir Juliani  
Faculdade La Salle- Lucas do Rio Verde/Mato Grosso  
David Arenas Carmona  
Universidade Federal de Mato do Sul- UFMS/CPAQ  
Janete Rosa da Fonseca  
Universidade Federal de Mato do Sul- UFMS/CPAQ

#### RESUMO

As questões relacionadas à violência no contexto escolar têm preocupado educadores brasileiros e de todo o mundo. Refletir acerca das questões relacionadas com a violência na formação docente é essencial. Necessita-se entender que a violência não é algo que apareça pronto dentro da escola. Ao contrário, ela é construída nas relações que se estabelecem diariamente entre os seus atores. Nesta medida, gestores, professores e estudantes constantemente encontram-se no epicentro desta questão. As relações professor-aluno, a base oferecida aos profissionais nos cursos de formação de professores e a legislação que regulamenta estas ofertas, podem auxiliar no entendimento do surgimento de situações de violência nos contextos escolares nas suas diversas formas e nuances em que esta se apresenta. Nesse sentido, o processo de definição das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia foi marcado pelo debate entre diferentes concepções de formação. Pretendeu-se nesse artigo nortear às discussões em torno do atendimento a legislação para a formação dos professores e a possibilidade de formar educadores em meio a um contexto de violência no ambiente escolar, visto que o cenário brasileiro se encontra submerso em um sistema educacional com muitas mazelas, a maioria provocada por uma formação que se encontra, entre outras, desprovida de uma concreta e reflexiva relação teoria-prática. As considerações finais foram pautadas nas pesquisas bibliográficas realizadas, utilizando o método funcionalista, com objetivo maior de interpretação das discussões acerca do tema abordado. Considera-se que apenas o atendimento a legislação educacional não é suficiente para formar educadores em meio a um contexto de violência no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Legislação. Violência Escolar.

#### ABSTRACT



Issues related to violence in the school context have worried educators in Brazil and around the world. Reflecting on issues related to violence in teacher education is essential. It is necessary to understand that violence is not something that appears ready within the school. On the contrary, it is built in the relations established daily among its actors. To this extent, managers, teachers and students are constantly at the epicenter of this issue. Teacher-student relations, the basis offered to professionals in teacher training courses and the legislation that regulates these offers, can help in understanding the emergence of situations of violence in school contexts in its various forms and nuances. In this sense, the process of defining the Curricular Guidelines for the Pedagogy Course was marked by the debate between different conceptions of formation. The aim of this article was to guide discussions about the provision of legislation for the training of teachers and the possibility of training educators in a context of violence in the school environment, since the Brazilian scenario is submerged in an educational system with many mazes, most caused by a formation that is, among others, devoid of a concrete and reflexive relation theory-practice. The final considerations were based on bibliographical researches, using the functionalist method, with a greater objective of interpreting the discussions about the subject. It is considered that only compliance with educational legislation is not enough to train educators in a context of violence in the school environment.

**Keywords:** Teacher Training. Legislation. School Violence.

## 1 INTRODUÇÃO

Na equação espaço-tempo das aulas escolares tem sido colocado o foco das discussões acerca da educação e construção dos conhecimentos necessários para que o homem construa a sua autonomia, como ser determinado e ajustado no espaço e tempo histórico.

As questões relacionadas à violência no contexto escolar têm preocupado educadores brasileiros e de todo o mundo. Refletir acerca das questões relacionadas com a violência na formação docente é essencial.

A partir destas constatações fica claro que as relações que se estabelecem nos contextos sociais não acontecem da forma como era de se esperar. Por outro lado, não podemos pensar a escola como um espaço dado fora de seu contexto e entorno. Ora, se a sociedade apresenta situações de conflito e violência, também na escola a probabilidade de que ocorram é grande. Afinal, a escola é reflexo de seu tempo. É construtora da realidade, mas também está sujeita às transformações sociais e os reflexos destas dentro de seus muros.

Necessita-se entender que a violência não é algo que aparece pronto dentro da escola. Ao contrário, ela é construída nas relações que se estabelecem diariamente entre os seus atores. Nesta medida, gestores, professores e estudantes constantemente encontram-se no epicentro desta questão.



Conforme as mídias da nossa época, as relações violentas que ocorrem na escola e que encontram ecos nas notícias viralizando nas redes sociais de forma polêmica são caracterizadas pela violência contra o professor. Insultos e agressões verbais e físicas temperam os noticiários sensacionalistas que em lugar de construir reflexão e informar de maneira imparcial, reproduzem a violência no ânimo dos desinformados ouvintes, telespectadores e navegadores.

Diante destes pressupostos as questões que produzem inquietação estão relacionadas à violência dirigida ao professor. A Lei 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) traz em seu capítulo IV sobre a educação superior, especificamente no art. 53 incisos II, que ao ensino superior cabe “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”.

Desse modo, o processo de formação do graduando tem assumido centralidade nas discussões acadêmicas. O cenário passa a se configurar, a partir da busca de aderência com os imperativos estabelecidos pela LDB. Por outro lado, tem exigido reorientação dos projetos pedagógicos, bem como a maneira de conceber um ensino de qualidade. Vale também acenar para a responsabilidade dada pela LDB para a formação dos professores a nível superior. O artigo 61 incisos I e II apontam para a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. No campo da formação inicial de professores, algo que precisa ser (re) analisado é a temática violência na escola, o qual tem se apresentado como um fenômeno que vem causando impacto no cotidiano escolar e grande parte dos professores tem dificuldade em se posicionar frente à esta questão, isto porque de fato não estão conseguindo lidar com essa realidade. Não quer dizer que nos cursos de formação de professores não se faça referência a realidade escolar, e, que os estagiários dos cursos de licenciatura ao entrar nas escolas não tomem conhecimento dos reais problemas do cotidiano das escolas e com as situações de violência. Mas somente tomar conhecimento não significa estar preparado para lidar com a situação. Nesse sentido, a questão norteadora desse estudo foi:

Atendendo a legislação para a formação dos professores, é possível formar educadores em meio a um contexto de violência no ambiente escolar? Especificamente pretende-se: Estudar os conceitos sócio históricos de violência e ainda analisar a relação da legislação sobre a formação de professores com sua preparação para enfrentar um contexto de violência escolar, bem como identificar os tipos de violência existentes.

Estabelecer relações entre as situações de violência, agressividade e ou indisciplina com os contextos em que elas ocorrem, perceber as situações ou elementos que são



desencadeadores destas reações podem auxiliar no seu entendimento e proporcionar a planificação de ações metodológicas que auxiliem os professores na construção de relações mais eficazes na tarefa da construção coletiva da aprendizagem que também é uma situação que gera conflitos.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme Miriam Abramovay, professora da Universidade Católica de Brasília e coordenadora do Observatório de Violências nas Escolas-Brasil, Marta Avancini, pesquisadora da UNESCO, e Helena Oliveira, oficial de projetos do UNICEF, o fenômeno da violência no cenário escolar é mais antigo do que se pensa. Prova disso é o fato de ele ser tema de estudo nos Estados Unidos desde a década de 1950. Porém, com o passar do tempo, ele foi ganhando traços mais graves e transformando-se em um problema social realmente preocupante. É importante salientar que estas situações, conforme (DAVIDOFF, 2011, p. 378) ocorrem associadas à “violação de expectativas ou desejos pessoais, comportamento socialmente inaceitável, negligência ou diferença, falta de visão ou prejuízo da autoestima ou orgulho pessoal.” Estas emoções surgem como respostas a estímulos, principalmente com Teoria de Resposta Periférica na qual o sistema nervoso periférico responde aos estímulos do ambiente através de reflexos e atos fisiológicos (2001) e a Teoria de Incitamento Inespecífico “Eventos incitantes despertam – simultânea essencialmente – sentimentos, comportamento expressivo e reações fisiológicas.”(DAVIDOFF p. 376).

Dentre os sentimentos que podem levar à indisciplina e à violência através da agressão destaca-se a raiva. “Definimos raiva como uma emoção caracterizada por fortes sentimentos de contrariedade, os quais são acionados por ofensas reais ou imaginárias.” (DAVIDOFF p. 378).

A autora Davidoff (2001, p. 378) destaca a ligação raiva-agressão relacionados com a frustração e o sofrimento: “A frustração surge quando um obstáculo impede as pessoas de fazer algo que desejam, de atingir um objetivo ou satisfazer uma necessidade, um desejo ou uma expectativa.” Considera-se o espaço-tempo das aulas como território contestado, território de disputas. Nem todos os estudantes conseguem manter o equilíbrio emocional quando está em jogo a satisfação de desejos e a expressão de suas opiniões. Ainda a frustração “costuma gerar raiva e frequentemente é seguida de agressão.” A violência é utilizada como forma de canalizar a energia negativa gerada pela frustração. Os cursos de formação de professores não estão ( e até mesmo não existiria hipoteticamente um por que estar), preparados para oferecer uma formação voltada para como lidar com situações externas de



violência no cotidiano escolar. Pimenta (1999), enfatiza que a necessidade de uma formação de professores com base em uma prática social de ensinar.

### 3 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O curso de Pedagogia se constitui um espaço no qual se estuda intencional e criticamente a educação e suas manifestações na sociedade, a partir de uma sólida formação no campo teórico, epistemológico e metodológico da educação e do ensino. Atualmente, tem-se o contexto de uma nova configuração curricular do curso e a consequente alteração do perfil do pedagogo. Desde a promulgação da LDB nº. 9394/96, a área da formação de professores no nível superior de ensino tornou-se um dos temas mais polêmicos a serem regulamentados pela legislação complementar, tornando-se objeto de discussão de pesquisadores, órgãos educacionais, legisladores e profissionais da educação.

O que definiria essencialmente a profissão do pedagogo? Lecionar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental? Organizar e gerenciar uma escola em seus diversos níveis de funcionamento? Refletir sobre as questões da educação como área de conhecimento permeada de especificidades?

É forçoso reconhecer que as diretrizes aprovadas para regulamentar a profissão de Pedagogo se encontram atravessadas por uma ambiguidade que se fazia presente mesmo na primeira versão, quando se havia excluído deliberadamente a formação dos chamados especialistas em educação. Isso porque as funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação, tradicionalmente entendidas como próprias dos especialistas em educação, haviam sido assimiladas à função docente como atribuições dos egressos do Curso de Pedagogia, formados segundo as novas diretrizes. Com a alteração do artigo 14 que aponta “A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei nº 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados”, a ambiguidade se torna explícita no próprio texto normativo uma vez que, mesmo sem regular a formação dos especialistas, esta é formalmente admitida.

Em resumo, o espírito que presidiu à elaboração das diretrizes curriculares nacionais do Curso de Pedagogia foi a consideração de que o pedagogo é um docente formado em curso de licenciatura para atuar, conforme consta do artigo 2º:

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na



área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

E é reiterado no artigo 4º, que o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Eis aí a destinação, o objetivo do Curso de Pedagogia. E como as instituições devem proceder para organizar o curso tendo em vista esse objetivo? Quais as diretrizes a serem seguidas? Que orientação o CNE estabelece como substrato comum em âmbito nacional a dar um mínimo de unidade ao referido curso?

Na análise de Saviani (2007, p.127), “[...] as diretrizes curriculares nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório”.

Infere-se, pelas palavras de Saviani, que as diretrizes curriculares nacionais (DCNs) do Curso de Pedagogia são restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico, pluralidade de visões de mundo, etc. As DCNs, de alguma forma permitem uma flexibilidade na configuração do projeto de curso.

Concordamos que é necessário tirar proveito da flexibilidade das diretrizes para, além delas, incorporar nas atividades dos cursos de Pedagogia os aspectos essenciais por meio de um intenso trabalho intelectual que promova o “estudo aprofundado dos clássicos da pedagogia como referência para compreender o funcionamento da escola e intervir deliberadamente na prática educativa desenvolvida em seu interior” (SAVIANI ,2007, p.128).

### 3.1 VIOLÊNCIA: NA E DA ESCOLA

Existem vários tipos de violência dentro do ambiente escolar, que muitas das vezes podem até passar despercebido perante a sociedade, de acordo com Moraes (1995), a violência é algo muito complexo, pois pode apresentar-se de várias maneiras, podendo ir das mais sutis até as mais brutais, como agressão ao patrimônio ou agressão física; já a sutil por não apresentar o mesmo impacto que a violência brutal tende a passar despercebida.





Para muitos a violência tem crescido graças a modernidade e o aumento do acesso as armas de fogo, no entanto Odalia (1991) afirma que a violência não está vinculada a modernidade que tange a nossa sociedade, mas a partir do momento em que o homem começou a se organizar em grupos é que ela passou a ser praticada. Muitas vezes as reações violentas surgem referentes a questões simples envolvendo reações emocionais, até mesmo de simples discussões e desentendimentos.

Considera-se importante abordar as emoções pelo fato de que se subentende que a violência seja consequências de emoções como a raiva e a agressividade. Conforme Davidoff (2001) as emoções apresentam componentes subjetivos, comportamentais e fisiológicos. Conforme os componentes subjetivos “os aspectos mais vívidos das emoções provavelmente são os sentimentos e pensamentos, os aspectos subjetivos parecem estar entre mesclados.” (p. 371).

As pessoas reagem de diferentes formas à frustração das expectativas. Não há comprovação de que a agressividade tenha componentes hereditários. O que se sabe é que o ambiente tem grande influência no comportamento humano e conforme Davidoff (2001) em algumas culturas a agressão é bem aceita. Ressalta ela, que pessoas que aceitam a agressão provavelmente a ensinam aos filhos como forma de resolução dos conflitos e frustrações, como forma de defesa. Crianças que presenciam violência em seus lares provavelmente reproduzirão estes comportamentos em suas relações.

A escola encontra-se junto com a família como um dos espaços de maior geração de conflitos e frustrações humanas. Para Davidoff (2001, p. 384) “A frustração e o fracasso na escola parecem contribuir para a agressividade.” Crianças com dificuldades de todas as ordens ingressam na escola que nem sempre percebe as suas necessidades, fazendo com que estas se sintam incapazes de responder às expectativas que lhe são impostas, tanto pelas famílias, quanto pelos professores e a escola. Padecem de baixa autoestima, sentimento de inadequação. “Elas culpam os outros por seus problemas e comportam-se de maneira desafiadora e destrutiva.” (p. 384). É o quadro típico do futuro delinquente que começa a se delinear. Em reação a estes comportamentos dos estudantes “os professores e diretores das escolas tendem a considera-los como um transtorno e a puni-los ou ridicularizá-los. O tratamento áspero gera mais hostilidade e alienação.” (p.384)

Com relação a auto estima, Bee (1997) destaca que são os mesmos padrões de valorização para todas as crianças. Destaca a valorização de habilidades acadêmicas, habilidades esportivas e ou boas amizades. “Assim, uma criança que valoriza a aptidão para os esportes, mas que não é alta ou coordenada o suficiente para se sobressair terá uma autoestima mais baixa, se comparada a outra criança também baixa e descoordenada, mas que



não valoriza tanto a habilidade esportiva.” (p. 300). Ainda, a sensação de apoio de pessoa importante para a criança gera um nível mais elevado de autoestima.

Este apoio pode vir dos pais, professores e colegas a quem admira. As crianças que não atingem este nível de apreciação de seus pares destoam das crianças populares da escola. Ao contrário, tornam-se as crianças rejeitadas e impopulares. “Crianças rejeitadas são agressivas, destruidoras e não-cooperativas.” (BEE, 1997, P. 303)

Elas são muito mais propensas a interpretar o comportamento dos outros como hostil ou de ataque do que as crianças menos agressivas ou mais populares.

Quanto à violência pode-se pensar nos contextos escolares e as situações em que a violência ocorre decorrente das relações que nela se estabelecem e que são próprias deste contexto no entendimento da escola como instituição formal da construção do conhecimento. Nesta medida podemos pensar em violência da escola. Também há que se considerar a violência como reação dos indivíduos, suas especificidades e fragilidades que evidenciam a violência à escola como forma de expressão e mecanismos de defesa diante das dificuldades, dos conflitos que se apresentam no contexto. E a violência na escola, como aquela que não é própria deste contexto institucionalizado e que acaba sendo transferida para ela.

A escola como instituição que está inserida em contextos sociais nos quais ocorrem situações de conflito e de violências também manifestará as mesmas situações em seus contextos. Não há como imaginar a escola em uma redoma, em um ambiente idealizado nos quais as relações ocorrem de forma diferente do que a vida real que acontece fora dela.

A partir deste entendimento a escola precisa ser um dos locais nos quais os mecanismos de violência e agressividade seja discutida, entendido, analisado entre seus atores. Isso não ocorre se nestes contextos a eles assuntos sejam tratados como inexistentes.

Também não é privando os estudantes de relações e conflitos que se aprende a lidar com eles. Ao contrário, vivenciando situações em que os indivíduos manifestem suas contrariedades e através do diálogo construir possibilidades de resolução destas situações parece-nos a forma de construir a reflexão acerca do assunto. Sabemos, de forma empírica, o desafio com o qual o professor tem de lidar cotidianamente, pois sua saúde, e até mesmo sua própria vida, em algumas situações, se encontram em risco. De mesma maneira, encontram-se os alunos. Muitas vezes, os alunos sofrem diferentes tipos de violência por parte de seus professores. Para Zaluar; Leal (2001) e Araújo; Pérez (2006), na prática pedagógica de vários professores, há preconceitos e estereótipos afetando o desempenho educacional dos estudantes.



A escola se constitui em um espaço que não é imune as questões que permeiam a sociedade, nela se refletem os problemas com os quais nos deparamos na atualidade e entre estes se encontra a violência. Como lidar com esta situação passou a fazer parte, então, das preocupações de todos os envolvidos com a educação: professores e gestores das escolas de educação básica e da universidade, esta última responsável pela formação inicial dos professores.

Segundo Camacho (apud MARRIEL; et al, 2006), há duas manifestações básicas de violência na escola: física (brigas, agressões físicas e depredações) e não-física (ofensas verbais, discriminações, segregações, humilhações e desvalorização com palavras e atitudes de desmerecimento), tendo como protagonistas, ou vítimas, ora os alunos, ora os professores e funcionários.

Segundo Charlot (2005) não é fácil abordar o tema da violência por se tratar de uma noção que abarca diferentes significados, motivo pelo qual considera necessário distinguir inicialmente a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola. Em relação às violências na escola faz referência à violência praticada no espaço escolar sem estar ligada as atividades da instituição escola, é o caso dos acertos de contas, podendo ocorrer entre os alunos ou ocorrer a partir da entrada de um grupo de jovens do próprio bairro da escola; à violência dirigida à escola que, por sua vez, está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar e se manifesta em forma de depredação do patrimônio ou contra professores que representam a instituição. Por último se refere à violência da escola como sendo uma violência institucional e simbólica que afeta os jovens e que se relaciona com a organização escolar, com o sistema de avaliação, com palavras desdenhosas e com atitudes discriminatórias etc.

Existe, também, certa confusão entre as noções de violência, agressividade e indisciplina e isto fica evidente em textos que abordam tais questões. A agressividade, segundo Charlot, (2005) é uma reação que ocorre em função de uma frustração, já a agressão é um ato de brutalidade física ou verbal e a violência remete a uma característica deste ato e enfatiza o uso da força, do poder, da dominação. A agressão, por sua vez, pode ser violenta ou não. Já no que se refere à indisciplina, Garcia indica que esta noção pode ser compreendida a partir de três das suas principais formas de expressão,

De um lado, é possível situá-la no contexto das condutas dos alunos nas diversas atividades pedagógicas, seja dentro ou fora da sala de aula. Em complemento, deve-se considerar a indisciplina sob a dimensão dos processos de socialização e relacionamentos que os alunos exercem na escola, na relação com seus pares e com os profissionais da educação, no contexto do espaço escolar – com suas atividades pedagógicas, patrimônio, ambiente, etc. Finalmente, é preciso pensar a indisciplina no contexto do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Sob esta perspectiva, define-se indisciplina como a incongruência entre os critérios e expectativas



assumidos pela escola [...] e aquilo que demonstram os estudantes. (GARCIA, 1999, p.102).

Em relação a uma explicação sobre a causa da violência na escola, Moraes; Pescarolo (2007) indicam que esta parece estar relacionada ao esvaziamento da autoridade do professor e isto seria o resultado de um processo anterior ao próprio esvaziamento desta autoridade. Não seriam, portanto, os jovens que estariam retirando a autoridade dos pais e professores, mas segundo os autores estes já não reuniam as qualidades para constituírem-se enquanto autoridades. Parece não fazer muita diferença em ser mais ou menos severo o que de fato vai importar é o quanto existe de coerência entre o que se fala e o que se faz. Isto não se aplica apenas ao professor individualmente, mas a toda a comunidade escolar. Sabe-se que, muitas vezes, ocorrem orientações confusas ou contraditórias ou ainda, existem orientações que são seguidas por alguns professores e por outros não, isto é muito problemático se considerado que é a coerência que vai dar legitimidade à autoridade.

Sabe-se, também, que os atos de violência se produzem sobre um fundo de tensão social e escolar forte, muitas vezes um conflito menor provoca um ato violento, por isso é fundamental identificar a fonte dos conflitos e saber agir em relação a estes conflitos, buscando soluções de cunho educativo. Charlot (2005) aponta vários aspectos que podem se tornar fonte de conflitos, não significa que sempre são, é o caso, por exemplo, de uma escola localizada em um bairro com elevado índice de violência, ou situações de desemprego, uso de drogas. Por outro lado, ocorreram mudanças na sociedade que se refletem no espaço escolar e contribuem para o aumento da violência. O desencanto com o saber, a descrença na escola como possibilidade de inserção profissional e a falta de legitimidade das orientações dos professores.

Já de acordo com Bourdieu o problema continua relacionado à função que a escola desempenha na sociedade. Para Bourdieu (2000, p.14)

[...] as crianças provenientes das classes dominadas [...], de certa maneira, compreendem na prática o papel do sistema escolar na reprodução das desigualdades sociais e os limites das correções que ele pode trazer à hereditariedade social, pelo fato de que, para aqueles que conseguem obter diplomas, a sanção do mercado de trabalho se impõem quase que implacavelmente.

Verifica-se deste modo que a violência na escola se reveste de uma enorme complexidade relacionada a múltiplas causas sociais. Tal fato requer uma atuação especial no processo de formação de professores. Nesse sentido, o currículo passa a ser fator chave na formação dos profissionais da educação.

### **3.2 Formação de professores: preparados para atuar num contexto de violência?**



No que se refere à formação dos professores é importante destacar a importância que a educação superior ocupa na sociedade atual, uma vez que o diploma se apresenta ainda como um diferencial em relação ao mercado de trabalho. Mesmo não tendo empregos para todos, os que possuem uma formação altamente qualificada podem ter mais chances na competição pelos empregos restantes.

Esta importância faz da educação superior um alvo de críticas sobre a sua adequação social. Segundo Sousa Filho (2006), não é de hoje que as universidades são acusadas de ser indiferentes às necessidades da sociedade. Isto vem ocorrendo desde o seu surgimento, o que motivou uma constante ideia de necessidade de reforma no sentido de adaptação, fazendo crer que a universidade está ultrapassada.

Esse sentido de adaptação tem como pressuposto a formação de profissionais para atender ao “[...] sistema de sociedade vigente: profissionais adaptados ao desenvolvimento tecnológico atual, aos ditames do mercado, adaptados as novas realidades, aos novos tempos etc.” Nos dizeres de Paulo Wolff (apud SOUSA FILHO, 2006, p. 175), universidade como “linha de montagem para o homem do sistema”.

De acordo com Coêlho (2006, p. 44-45) a universidade pode ser compreendida como espaço de profissionalização dos alunos, de preparação para o mercado de trabalho, para o mundo da produção, dos serviços e do consumo. A universidade está preocupada em formar peritos em saber-fazer, profissionais, técnicos, especialistas em várias áreas da atividade humana, incluindo a filosofia, as letras, as artes e a educação, circunscrevendo a educação ao mundo da prática, da operação do funcionamento ágil, eficiente e seguro. Limitar a função da universidade ao preparo de profissionais, tão somente, para atuação no mercado, significa reduzi-la a uma empresa, e isto, é negar a sua identidade, seu sentido, sua temporalidade específica. Como assinalado pelo autor, o direcionamento político da formação de professores foi profundamente afetado por esta lógica.

Os cursos de formação de professores assim como os demais cursos estão inseridos na lógica das atuais políticas governamentais que estão voltadas para uma formação de cunho mais instrumental e centradas em dois polos principais, ou seja, o acesso à educação e a avaliação educacional, além de enfrentar questões mais específicas que vem permeando o debate em âmbito nacional e que dizem respeito, principalmente, ao direcionamento que vem sendo dado às propostas pedagógicas e a sua relação com as mudanças que ocorrem no local de trabalho: na escola.

Estes dois polos, a formação e as condições de trabalho do professor devem ser priorizadas para que a ampliação do acesso e a avaliação façam sentido. Em relação à



formação, o que se verifica, no entanto, é que as novas diretrizes curriculares enfatizam um caráter mais tecnicista o que traz sérios prejuízos ao processo de formação.

Pimenta (1999) tem razão ao afirmar que os saberes sobre a educação e sobre a Pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática que os confronta e reelabora. Mas os práticos não os geram só com o saber da prática. As práticas pedagógicas se apresentam na educação com estatuto frágil, reduzindo-se a objetos de análise de diferentes perspectivas, histórica, psicológica, antropológica etc. É preciso conferir-lhes um estatuto epistemológico. A Pedagogia, integrando as três dimensões mencionadas, poderá ocupar-se das possibilidades de construção de teorias fundamentadas na prática, criando estratégias didáticas e investigativas com vistas a auxiliar na composição de possíveis saberes pedagógicos, os quais poderão servir de apoio para a compreensão e transformação das práticas mediante ações críticas, realizadas pelos próprios docentes.

Assim esse sujeito fará uso do necessário conhecimento didático, metodológico, cultural, servindo-se do aparato teórico-prático para construir em ação seus saberes disciplinares, didáticos, metodológicos. A capacidade de articular o aparato teórico-prático, a capacidade de mobilizá-lo na condição presente, a capacidade de organizar novos saberes a partir da prática, essas capacidades em conjunto, estruturam aquilo que chamamos saberes pedagógicos.

#### **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizou-se o método funcionalista, o qual é um método científico que busca generalizar o resultado através de uma pesquisa individual. Conforme Richardson (2011) considera que a partir de observações e constatações de dada realidade podemos construir generalizações em realidades similares. Consideramos que esta pesquisa foi descritiva pois pretendeu descrever uma dada realidade, suas especificidades. Quanto à pesquisa descritiva Richardson (2010, p. 71) “Os estudos de natureza descritiva propõem-se investigar o que é, ou seja, a descobrir características de um fenômeno. Nesse sentido, são considerados como objeto de estudo uma situação específica, um grupo ou um indivíduo”. O procedimento técnico adotado foi o da pesquisa bibliográfica.

#### **5 RESULTADOS E DISCUSSÕES**



Considera-se que as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia apresentam falha substancialmente por não ter considerado a articulação entre as dimensões epistemológica, disciplinar e prática da Pedagogia. Mais que isso, desprezou a epistemologia desse campo científico; desconsiderou as possibilidades e necessidades da formação do profissional pedagogo para atender às complexas demandas da escola brasileira e, ainda, não se apropriou dos saberes da prática pedagógica, construídos no seu caminhar histórico. A insuficiência mais evidente refere-se à falta de uma conceituação epistemológica clara de Pedagogia.

O texto estabelece a que se destina o curso, as modalidades de formação, as competências do egresso, mas não explicita a natureza e o objeto do campo do conhecimento pedagógico. Sem definir previamente o que é a Pedagogia, introduz no artigo 2º a conceituação de docência nos seguintes termos: “Compreende-se docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos e objetivos da Pedagogia” (DCNs, 2005).

O texto das diretrizes, ao subsumir à docência à Pedagogia peca na essencialidade do propósito formativo. O princípio deveria ter sido o esclarecimento teórico do conceito, a partir do qual seriam formuladas diretrizes e normas. No entanto, em todo o texto, a única definição teórica de termos é a mencionada conceituação de docência. Observe-se, contudo, que essa definição é insustentável do ponto de vista lógico, pois define o termo principal pelo secundário, ou seja, à docência, um conceito subordinado à Pedagogia, é identificado como sendo a própria Pedagogia.

Com relação à formação de professores em meio a um contexto de violência no ambiente escolar, considera-se que ao ser atribuído ao professor um importante papel em relação à violência existente, pois se considera que é sua função junto com a família a formação de valores e o estabelecimento de limites, a incapacidade para lidar com as situações de violência faz com que os professores se encontrem frente a uma situação de impotência.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais foram pautadas nas pesquisas bibliográficas ora realizadas, utilizando o método funcionalista, com objetivo maior de interpretação das discussões acerca do tema abordado.



Sabe-se que esta problemática não está circunscrita ao espaço escolar, mas também não significa simplesmente ignorar a situação ou delegar para outros resolverem. Os professores necessitam de uma sólida formação inicial e continuada para uma compreensão da problemática que envolve a violência e de que forma, numa perspectiva educacional, buscar soluções.

O que se verifica é que as diretrizes curriculares que orientam a formação de professores em âmbito nacional têm caráter mais tecnicista o que traz sérios prejuízos ao processo de formação do professor, principalmente, no que se refere a uma compreensão da problemática que envolve a questão da violência e como atuar diante dela. Não é uma formação técnica que vai possibilitar o preparo para atuar junto aos jovens de hoje e isto remete a necessidade de retomar as propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura, resgatando valores fundamentais para uma formação humana.

Torna-se cada vez mais necessário prestar atenção em aspectos fundamentais do processo de formação que oportunizem ao professor capacidade de pensar com autonomia, requisito para a emancipação do ser humano. Somente com uma formação plena o professor poderá compreender a complexidade da sociedade contemporânea e de que forma encontrar, coletivamente, soluções de caráter educacional. Soluções que levem em consideração uma aprendizagem que possa subsidiar uma prática pedagógica que considera as violências nas escolas como resultante de tensões e conflitos, que não podem ser resolvidos mediante repressão e que por isso é preciso propiciar novas formas de expressão desta violência, formas estas que sejam construtivas. Dessa forma, considera-se que apenas o atendimento a legislação educacional não é suficiente para formar educadores em meio a um contexto de violência no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Míriam. [http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap\\_02.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_02.pdf). acesso 22/07/15
- ARAÚJO, M. da S.; PÉREZ, C. L. V. **Um jogo de luz e de sombras: lógicas de ação no cotidiano escolar**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.11, n.33, p.461-469, set./dez. 2006.
- BEE, Helen. **O Ciclo Vital**. Editora Artmed, Porto Alegre, 1997.
- BOURDIEU, P. **O campo econômico: a dimensão simbólica da dominação**. Campinas, Papirus, 2000.
- BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em 08/06/2010.





BRASIL. Lei n.9.394/96, de 20.12.1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf)>. Acesso em 08/06/2010.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre, Artmed, 2005.

COÊLHO, I. M. **Universidade e formação de professores**. In: GUIMARÃES, v.s. (ORG.) **Formar para o mercado ou para a autonomia? o papel da universidade**. Campinas: Papyrus, 2006, p.43-63.

DAVIDOFF, Linda L. **Introdução a Psicologia**. Editora Mcgraw Hill, Rio de Janeiro, 2001.  
GARCIA, J. **Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva**. Rev. Paran. Desenv. Curitiba, n. 95, jan./abr. 1999, p.101-108

MARRIEL, L. C. et al. **Violência escolar e autoestima de adolescentes**. Revista Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.36, n.127, p.35-50, jan./abr. 2006.

MORAES, P. R. B.; PESCAROLO, J. K. **Quem tem medo dos jovens?** (MIMEO)

MORAIS, Régis de. **Violência e educação**. São Paulo: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

ODALIA, Nilo. **O que é violência**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. PIMENTA, S.G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social, métodos e técnicas**. Editora Atlas, São Paulo, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SOUSA FILHO, A. **O ideal de universidade e sua missão**. **Educação Superior e Debate**, n.3. Universidade e Mundo do Trabalho. Brasília: INEP, 2006, p.173-183.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. **Violência extra e intramuros**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v.16, n.45, p.145-164, fev. 2001.



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

## O DESENHO INFANTIL COMO UM CANAL DE COMUNICAÇÃO ENTRE A CRIANÇA E O SEU MUNDO EXTERIOR: ANÁLISE DOS DESENHOS DE ALUNOS DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA, MS, BRASIL.

Josiane Almeida Lopes da Silva  
Helen Paola Vieira Bueno

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana

### RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar a evolução dos desenhos infantis desde as primeiras garatujas, até a fase esquemática que se apresenta dos 7 aos 9 anos de idade, bem como expor os resultados sobre análise dos desenhos de alunos de uma escola estadual do município de Aquidauana, MS, Brasil, com a finalidade de destacar a relevância do desenho na vida da criança, buscando compreender os sentimentos, desejos e vivências expressos. Para isso foram realizadas pesquisas bibliográficas a livros de autores como Derdyk (1990), Lowenfeld e Brittain (1970), Mèredieu (2001), Piaget (1969), como também a artigos de autores como Correia (2016), Bombonato e Farago (2016), Moreno (2008), entre outros. Foi realizada também uma pesquisa de campo em uma escola estadual do município de Aquidauana, através dos desenhos das crianças, isto é, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa voltada para levantamento de conceitos e compreensão de resultados. Os resultados apresentados associam a teoria com a prática, destacando a relevância da valorização da arte criadora da criança.

**Palavras-chave:** Desenho. Desenvolvimento Infantil. Autorretrato.

### ABSTRACT

The presente study aims to presente the evolution of children´s drawings from the earliest doodles, until the schematic phase wich presents the 7 to 9 years of age, as well as expose the results on examination of the drawings of a State school in the municipality of Aquidauana, MS, Brazil, in order to highlight the relevance of design in the life of the child, seeking to understand the feelings, desires and experiences expressed. For this research was carried out bibliographical references to books by authors as Derdyk (1990), Lowenfeld and Brittain (1970), Mèredieu (2001), Piaget (1969), as well as articles by authors such as Correia (2016), Bombonato e Farago (2016), Moreno (2008), among other. A field survey was also carried out at a state school in the municipality of Aquidauana, through the drawings of children, that is, was developed a qualitative research focused on concepts and understanding of survey



results. The results presented associate theory with practice, highlighting the relevance of creative art appreciation of each child.

**Keywords:** Drawing. Child development. Self-portrait.

## 1 INTRODUÇÃO

É preciso pensar em como estão sendo estimuladas as produções das crianças seja em casa ou na escola. Será que todas têm acesso a materiais? Será que possuem um local adequado para desenhar? Será que as produções estão sendo valorizadas? São questionamentos interessantes para serem observados. Para buscar respostas acerca desse tema, foram realizadas pesquisas bibliográficas a livros e artigos disponibilizados na internet, bem como pesquisa de campo em uma escola estadual do município de Aquidauana, através dos desenhos das crianças, isto é, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa voltada para levantamento de conceitos e compreensão de resultados.

Günther (2006, p. 202) ressalta que “a pesquisa qualitativa é uma ciência baseada em textos, ou seja, a coleta de dados produz textos que nas diferentes técnicas analíticas são interpretados hermeneuticamente”. O objetivo da pesquisa qualitativa é interpretar e compreender os dados coletados, sendo assim, relevante fazer uma conexão entre pesquisa bibliográfica e de campo.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este trabalho busca expor os resultados sobre “análise dos desenhos de alunos de uma escola estadual do município de Aquidauana, MS, Brasil”, tendo como objetivo explicar sobre a evolução dos desenhos desde as primeiras garatujas, até a fase esquemática que vai dos 7 aos 9 anos, buscando compreender seus respectivos significados. Para isso, foram realizadas pesquisas bibliográficas a livros de autores como Derdyk (1990), Lowenfeld e Brittain (1970), Mèredieu (2001), Piaget (1969), como também a artigos de autores como Correia (2016), Bombonato e Farago (2016), Moreno (2008), entre outros.

## 3 DESENVOLVIMENTO

De acordo com Correia (2016) desde o início da humanidade o desenho é utilizado como forma de manifestação de ações, sentimentos e desejos, fazendo parte então da vida do ser humano. Quando a criança desenha, expõe aquilo que está sentindo, dessa forma é relevante o acompanhamento de um adulto para interpretar aquilo que ela quer demonstrar



através dos traços e cores utilizados, pois estes podem expressar sentimentos como raiva, alegria, tristeza, entre outros.

Para Lowenfeld e Brittain (1970) as crianças se expressam de maneira espontânea, e a interferência do adulto em pequenas atitudes como escolher a cor de um lápis atrapalha esse processo, portanto, é preciso estimular sem interferir. Nota-se que esse estímulo é relevante para a criança, pois muitas são quietas e não gostam de conversar, ou seja, o desenho serve como uma forma de comunicação. As crianças se desenvolvem de acordo com seu tempo biológico, cada uma tem seu momento para se interessar por determinadas atividades, seja na fala, no andar, ou até mesmo na elaboração de um simples desenho.

Segundo Lowenfeld e Brittain (1970) essas capacidades são definidas em diferentes etapas de desenvolvimento, sendo o físico baseado na execução das primeiras garatujas, como simples rabiscos sem significados aparentes para o adulto, mas que para a criança tem muito valor. Após algum tempo, com o domínio da coordenação motora, esses pequenos rabiscos vão ganhando formas mais expressivas.

O desenvolvimento perceptual consiste na interpretação pelas sensações como o tato, através de moldes feitos de areia ou barro, a percepção do ambiente em que está inserida, a atração pelas cores, dentre outras atividades. No desenvolvimento social, a criança já consegue inserir figuras de pessoas em seu desenho, principalmente as que fazem parte de sua família, como os pais e os irmãos, seus desenhos já ganham mais similaridade com o real (LOWENFELD E BRITTAIN, 1970).

Lowenfeld e Brittain (1970) afirmam ainda que o desenvolvimento estético baseia-se na organização de pensamento, na combinação dos traços e cores, isto é, cada criança tem uma maneira e estilo para se expressar. O desenvolvimento criador surge desde os primeiros rabiscos, é o processo em que a espontaneidade toma conta da criança, que atribuirá formas ao seu desenho de acordo com seu imaginário.

A criança com o passar do tempo irá fazer desenhos mais elaborados, mais cheios de detalhes, com o contraste de sua realidade, cultura e costumes, “detalhes da figura humana, noções de perspectiva e realismo visual são elementos da evolução do desenho” (CORREIA, 2016, p. 6).

Segundo Derdyk (1994) a arte de criar pode estar ligada à inteligência humana, como também às circunstâncias culturais do meio em que a criança está inserida. Porém para Luquet apud Bombonato e Farago (2016), essa arte não está relacionada à cultura, mas sim ao real, isto é, o desenvolvimento da criação parte do que a criança sente e conhece.



Lowenfeld e Brittain (1970) descrevem que os desenhos passam por muitas fases, sendo a primeira delas a fase das garatujas que vai de 2 até 4 anos e se dividem em três categorias: as desordenadas, controladas e as nominadas.

Para o adulto leigo no assunto, a garatuja não passa de meros rabiscos, sem nexos, um simples passatempo, todavia, é uma fase de conhecimentos das habilidades e descobertas das cores.

A garatuja não é simplesmente uma atividade sensório-motora, descomprometida e ininteligível. Atrás desta aparente “inutilidade” contida no ato de rabiscar estão latentes segredos existenciais, confidências emotivas, necessidade de comunicação (DERDYK, 1994, p. 52).

Nas garatujas desordenadas, a criança rabisca de forma espontânea, às vezes não segura o papel com força, segura o lápis de maneiras diferentes, por vezes entre os dedos, ou preso ao punho, rabiscam paredes, móveis, etc. Essa é a fase da descoberta, da busca pelo domínio do lápis e do papel, e das brincadeiras, e nessa idade os rabiscos podem ser considerados como um meio de distração e comunicação.

Fica evidente que desde os primeiros rabiscos buscamos formas de nos expressarmos, “[...] a atividade de garatujar tornou-se, rapidamente, um meio concreto de expressão, um dos primeiros, depois do choro” (LOWENFELD E BRITAIN, 1970, p. 120).

Nas garatujas controladas, os rabiscos vão ficando mais ordenados, a criança consegue se limitar sobre o espaço que tem na folha, não rabisca a mesa acidentalmente, o que era impossível antes, pois não conseguia dominar seus traços, faz movimentos repetitivos, fazendo rabiscos circulares, várias linhas em uma mesma direção. Nessa fase já é notável a segurança em usar os materiais fornecidos pelo adulto, a vontade de desenhar, de descobrir novos traços, e usar as cores e suas combinações.

Na fase em que se começa atribuir nomes às suas garatujas, há uma relação com as pessoas do convívio, em seus rabiscos observa-se a intenção de representar a mamãe, o papai, os irmãos, ou qualquer outra pessoa da família, e até si próprio, mesmo que continuem sendo rabiscos para o adulto, mas para a criança tem muito significado. Há então, a comunicação do que será desenhado, anunciando o que irá fazer, porém, o resultado pode não ser o esperado, por isso não se deve forçá-la a dar nomes e significados.

Para Lowenfeld e Brittain (1970) as cores começam a ganhar relevância após o domínio da coordenação motora, ao fazer os rabiscos utiliza-se de vários tons, busca os que são mais atrativos e os que mais fazem contraste com o branco do papel. As variações de cores nos rabiscos acontecem na fase em que a criança atribui nomes às garatujas.



Os autores trazem vários conceitos referentes a utilização das cores, um deles é de que a utilização de determinados tons está associada ao comportamento, seja bom ou ruim, como também trazem a ideia de que a utilização decorre da ordem em que os lápis estão dispostos na paleta, dentro de um estojo ou em cima de uma mesa para o uso. O desenvolvimento pode ser notado pelos pais através da evolução dos desenhos, os rabiscos antes feitos de forma espontânea dão espaço à capacidade criadora.

A segunda fase de desenvolvimento dos desenhos é a pré-esquemática que vai de 4 a 7 anos, quando a criança já consegue fazer uma associação com o mundo a sua volta, desenhando de forma intencional por meio da observação visual, para ela o resultado do que se deseja tem muita importância. Os pais ou o professor consegue fazer uma análise do que se foi pretendido, portanto, é relevante observar e valorizar o que a criança quis transmitir.

De acordo com Lowenfeld e Brittain (1970) algo que é coincidente em toda análise dos desenhos de crianças a partir dos 5 anos, é que grande parte desenham o homem com um círculo para representar a cabeça, os pés seguindo uma linha reta abaixo do círculo, e os braços ao lado das retas, para os autores, a hipótese mais provável é de que talvez seja um autorretrato, pois pode ser a forma que ela se veja. Toda essa representação do homem se faz presente, pois as crianças desenhavam as pessoas de que gostam e em quem confiam, como também aquelas que de alguma maneira não lhes agradam.

A atração pela cor nessa etapa diminui, pois faz formas pré-definidas, identificando seus desenhos pelos traços e não somente pela cor como acontece nas garatujas, isso não significa que as cores não são utilizadas, apenas deixa evidente que a criança exerce uma independência acerca de suas criações. Essa atração ao qual os autores se referem, condiz muito com a personalidade, com o humor, e com a forma de ver o mundo, portanto, os adultos não podem interferir escolhendo as cores a serem utilizadas.

Deve-se proporcionar à criança ampla oportunidade de descobrir suas relações com a cor, pois só através de contínua experimentação é que ela estabelece a afinidade entre seu próprio envolvimento emocional com a cor e a organização harmoniosa desta sobre o papel (LOWENFELD E BRITTAİN, 1970, p. 154).

Sendo assim, partimos do seguinte princípio, a criança precisa ter independência para explorar suas descobertas, como também ter suas criações, escolhas e experiências respeitadas. Nessa fase não há uma noção de espaço bem definida, não é feita uma relação com o que está longe e o que está perto, o espaço é concebido de acordo com o que está a sua volta.

O estudo acerca dos significados dos desenhos segundo Lowenfeld e Brittain (1970), traz a compreensão da evolução do raciocínio por parte do ser humano, os conceitos



dessa evolução precisam ser estudados pois variam de criança para criança, ou seja, assim como na fala há quem se desenvolva mais rápido.

O desenho tem a mesma importância que a escrita, pois através dele que muitas se expressam, revelando o que se passa em seu coração e a maneira como enxerga o mundo e as pessoas que a cercam, deve-se levar em conta que a criança está em constante desenvolvimento e que seus traços mudam com o passar do tempo, como também há aquelas que tomam gosto por desenhar e que levam isso para vida adulta.

Os autores salientam que não deve haver cobrança por parte dos adultos para que a criança seja um gênio na arte de desenhar, tudo consiste na compreensão e valorização de sua arte.

Na fase esquemática que vai dos 7 a 9 anos, já haverá uma noção do conceito do homem em seu meio, ou seja, a criança consegue desenhar mais próximo do real, considerando o espaço que a cerca, as proporções de tamanho relacionado a cabeça, olhos, pés, braços, etc. Mas isso não significa que toda criança fará igual, pelo contrário, cada uma tem sua maneira de observar o que está a seu redor.

A grande descoberta, durante este nível de idade, é a existência de uma ordem definida nas relações espaciais. A criança deixa de pensar: “Há uma árvore, há um homem, há um automóvel”, sem estabelecer relação mútua entre esses elementos, como fazia no estágio pré-esquemático. Ela agora pensa: “Estou no chão, o automóvel está no chão, a grama cresce no chão, a lama está no chão, todos nós estamos no chão” (LOWENFELD E BRITTAIN, 1970, p. 185).

Para algumas crianças dessa faixa etária há um reconhecimento e uma noção lógica de como as coisas estão alocadas no espaço. Ao desenhar em um mesmo plano diversas imagens, não quer dizer necessariamente que será seguido uma ordem reta numa linha imaginária, pode haver ainda assim, alguns objetos flutuando, portanto, isso varia de acordo com sua coordenação motora.

### 3.1 O desenho da figura humana como forma de expressão e comunicação

Para se pensar em significação dos desenhos é relevante observá-los desde a educação infantil, onde são iniciadas as primeiras manifestações artísticas, é necessário que o professor conheça seu aluno, para que possa compreender o que quer dizer por meio de suas obras.

O trabalho com as artes visuais na educação infantil requer profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conhecimento próprios à cada faixa etária e nível de desenvolvimento. Isso significa que o pensamento, a



sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhadas de forma integrada, visando a favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças (BRASIL, 1998, p. 91).

Cada aluno é um artista, uns exploram mais, outros menos. Sendo assim, é importante ter sempre ideias novas para estar desenvolvendo em sala de aula. Para Correia (2016), o desenho precisa ter seu grau de importância dentro da sala de aula, porém alguns professores transformam a atividade como algo banal, apenas como um meio para passar o tempo.

O desenho permite ao professor uma série de pistas sobre a criança que encontra no mesmo a sua maneira de ler o mundo. Os professores, muitas das vezes, não acreditam que o desenho desempenha um papel tão importante na construção do pensamento da criança não dispensando a ele a sua devida importância em sala de aula (CORREIA, 2016, p. 14).

O incentivo para a prática do desenho é de suma importância na infância, pois é a etapa da vida em que o ser humano busca explorar o mundo que o cerca, enfrentar desafios, formar laços de amizade e expressar-se por meio de seus sentimentos e ações.

Moreno (2008) destaca que a criança precisa ser incentivada em casa e na escola, para que haja o desenvolvimento de sua criatividade. O responsável pela criança torna-se peça indispensável nesse processo, pois lhe caberá a missão de estimular e proporcionar meios que favoreçam o desenvolvimento da arte criadora, e para que o gosto pelo desenho não se perca na vida adulta.

Segundo Cox apud Moreno (2008) a interferência do professor naquilo que deveria ser uma criação própria da criança, como a escolha da cor, o tamanho das figuras, etc., será uma forma de “sufocá-la” e que a fará perder a vontade de produzir.

O desenho funciona como auxílio ao desenvolvimento motor, há muitas maneiras da criança se posicionar quando está desenhando e que pode prejudicar sua postura, bem como, isso também diferencia no resultado de seu trabalho. “[...] desenhar em pé, sentado, deitado, geram consequências e posturas distintas da relação da criança com a mão, com o olho, com os sentidos, com o instrumento, com o suporte, com o espaço” (DERDYK, 1994, p. 64).

Conforme Mèredieu apud Derdyk (1994) o desenho se baseia no imaginário e na referência que se tem do lugar onde a criança está. A análise traz dois níveis de interpretação, um consiste no “conteúdo manifesto”, quando se consegue observar explicitamente o que a criança quis dizer ao desenhar, e o outro nível é o “conteúdo latente”, que são as mensagens escondidas e que precisam de uma atenção maior, pois podem denunciar algo.

A avaliação busca trazer respostas para determinados comportamentos, seja quieto ou agitado. Essa avaliação pode ser feita pelos pais ou professores, no entanto, não é viável





analisar o desenho sem conhecimento das fases do desenvolvimento infantil e da evolução dos desenhos, primeiramente é necessário buscar respostas através da conversa com a criança. “Através deste processo, pode-se detectar, por exemplo, problemas emocionais, comportamentais, escolares, no âmbito familiar, depressão, entre outros” (CORREIA, 2016, p. 05).

Amaral (2008) ressalta que o desenho serve também como forma de investigação para se descobrir casos de vítimas de abuso moral, físico e sexual. É relevante que o adulto fique atento à mudança de comportamentos da criança e procure auxílio de um psicólogo, pois na maioria das vezes muitas não denunciam os abusos sofridos por medo, vergonha e até mesmo por sentirem culpadas. Analisar o desenho com base em uma conversa aberta com a criança a faz ter confiança em revelar o que se passa.

Para a criança, “o desenho é brincadeira, é experimentação, é vivência” (Derdyk, 1994, p. 63), isto é, desenhar é algo espontâneo e que proporciona descobertas, a criança é tudo o que está no papel, pois o que está em seu interior é expressado por meio da ponta do lápis.

Segundo Derdyk (1990) a representação da figura humana sempre esteve presente na humanidade. Ao desenhar a si próprio, a criança pode manifestar-se sobre a maneira de como se coloca em relação ao mundo e às pessoas de seu convívio.

O processo de aquisição da representação da figura humana nos faz pensar na nossa própria constituição como ser no mundo. A representação da figura humana estabelece vínculos de identidade profundos com nós mesmos- estamos ali expressos (DERDYK, 1990, p. 108).

Fica evidente que a nossa representação em um desenho tem muito de nós, é tudo aquilo que nos representa. Para a autora, cada criança expressa aquilo que tem em seu repertório gráfico, ou seja, aquilo que faz parte de sua realidade.

A figura humana desenhada jamais será representada sem a cabeça, pois segundo Derdyk (1990) é a parte do corpo em que estão situados todos os nossos sentidos, e que traz muita significação sobre as características do ser humano. Ao lembrar de alguma pessoa, automaticamente a criança a associa aos traços do rosto, como o olhar, o sorriso, etc.. [...] “a história da representação da figura humana abre a possibilidade, para a criança, de uma exploração inventiva de seu próprio corpo, por exemplo” (DERDYK, 1990, p. 127).

Segundo Mèredieu (2001) o desenho tem muito de seu autor, destacando sua personalidade, sua maneira de ver o mundo e de se ver dentro dele. A maneira de usar os materiais, seja com força ou não, mostra muito a personalidade da criança. A utilização das cores fortes podem trazer significados como agressividade, raiva, tristeza, etc., o desenho



colorido representa bons sentimentos, já a ausência de cor pode representar a falta de afeto. Todavia, essas significações tornam-se verdadeiras somente se, houver estudo de caso para analisar o comportamento da criança, por isso é de suma importância acompanhar frequentemente o que acontece na vida dos pequenos.

Moreno (2008) salienta que o desenho vai perdendo espaço dentro do contexto escolar de acordo com o nível das séries, ou seja, será trocado por mais e mais disciplinas, no entanto, o professor pode propor atividades que proporcionem a prática de desenhar. O olhar do professor é fundamental para que o aluno no futuro não perca o desejo pelo desenho.

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este é um estudo do tipo bibliográfico que, segundo Silva (2005) “procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos” e também um estudo descritivo-exploratório, onde ocorre a observação, o registro, a análise e a relação dos fatos ou fenômenos observados.

A pesquisa ocorreu em uma escola estadual do município de Aquidauana, estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. Esta escola é gerida pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS.

A população desse estudo é composta por 5 alunos do Ensino Fundamental, com a faixa etária de 7 a 9 anos, os alunos serão identificados apenas por sexo e idade. Nesse período de idade em que se encontram as crianças pesquisadas, consiste na fase esquemática em que a criança adquire um simbolismo muito próprio do eu na sociedade.

O primeiro procedimento foi solicitar autorização da direção da escola, para realizar uma atividade com desenhos e posterior análise dos desenhos de um determinado número de alunos. Após a obtenção da autorização, foi realizada uma revisão teórica sobre os temas propostos nessa pesquisa.

A atividade ocorreu no segundo semestre do ano de 2018 e para começar, na sala de aula, houve uma roda de conversa com os alunos, ressaltando a importância do eu para as crianças, ou seja, a valorização de si mesmo perante a sociedade. Após a conversa, foi solicitado que fizessem um autorretrato, porém alguns alunos alegaram que não tinham espelho e não conseguiam se enxergar, sendo assim foi explicado que o importante é aquilo que ele tem em sua imaginação sobre si mesmo, ou seja, a maneira como cada um se vê, e como imaginam que sejam suas características.

A primeira análise se deu por meio da conversa com o aluno, momento em que foi pedido para que explicasse quem eram as pessoas, o que a paisagem representava e qual foi a



intenção ao desenhar. A segunda análise dos desenhos foi realizada com base nas referências bibliográficas dos autores já citados nessa pesquisa.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir serão apresentados os desenhos de 5 alunos na faixa etária de 7 a 9 anos, expondo também a análise que foi feita por meio da conversa com cada um deles. A princípio a atividade consistia em fazer um autorretrato, porém os alunos optaram por fazerem desenhos que retratam suas vivências.

### Figura 1

Ao conversar com esse aluno, foi observado que se refere ao padrasto como tio, e segundo o que relatou, eles se dão bem, e há muita consideração e respeito entre os dois.

Para Dessen e Polônia (2007), essa relação de afetividade faz com que haja mais segurança para se resolver conflitos internos, para o aluno que tem um padrasto que o considera como filho o faz se sentir bem em seu ambiente familiar. Portanto, o respeito mútuo vai além de laços sanguíneos, consiste na valorização da relação em família.



“Este sou eu, moro com minha mãe e meu tio (padrasto), meu padrasto é bom, ele trabalha e eu e minha mãe ficamos em casa, temos uma cachorrinha e um carro” (Menino, 7 anos).

Fonte: Arquivo pessoal

### Figura 2

O aluno desenhou árvores de diferentes alimentos, como pirulito, chocolate e coxinha de frango, nuvem de chocolate e de pizza, e ele pequeno diante de todas essas comidas.



“Este sou eu, estou em um mundo que sempre sonhei, cheio de guloseimas e comida, estou muito feliz por estar nesse lugar” (Menino, 8 anos).

Fonte: Arquivo pessoal

Nota-se que esse aluno buscou em sua imaginação algo que represente o mundo no qual gostaria de viver. Segundo Girardello (2011), a imaginação é como uma fuga da realidade é onde se idealiza coisas realizáveis ou não. Está associada ao que se tem de real e busca a interação com o mundo exterior, toda criança tem muita imaginação, sonhos e desejos.



### Figura 3

A aluna que fez esse desenho foi uma das poucas crianças que seguiram o objetivo proposto pela atividade, que era fazer um autorretrato. Ao conversarmos, a aluna disse que não quis desenhar mais ninguém além de si.



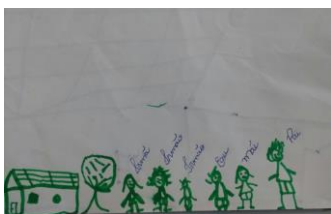
“Esta sou eu, sou alegre, gosto muito de brincar, e ficar sozinha, gosto da minha vida” (Menina, 8 anos).

Fonte: Arquivo pessoal

Conforme Piaget (1969), a socialização vai depender do comportamento da criança, há quem goste de ficar sozinho, como também há quem adore estar em grupo, seja brincando ou conversando. Ainda assim, é algo normal na vida da criança, pois as vivências fará com que a interação em grupo aconteça de forma espontânea.

### Figura 4

O aluno desenhou sua família de acordo com a idade de cada um, mas em ordem crescente, desenhando seu pai por último.



“Este sou eu, moro com meu pai e meus irmãos, sou o irmão mais velho, tenho somente uma irmãzinha. Gosto muito da minha família” (Menino, 9 anos).

Fonte: Arquivo pessoal

A família é tudo aquilo que a criança tem de referência em sua vida, “ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva” (DESSEN e POLÔNIA, 2007, p. 22).

### Figura 5

O aluno desenhou sua família, o pai é pedreiro, todos moram na casa de sua avó, seu irmãozinho foi desenhado pequeno porque segundo ele, é ainda um bebê.



“Este sou eu, moro com meus pais e meu irmão que ainda é um bebê na casa da minha avó, ela é muito boa para nós, temos um cachorrinho chamado Teddy e meu pai construiu um casinha de tijolos para ele. Você sabia que meu pai faz casas?” (Menino, 8 anos).

Fonte: Arquivo pessoal



A família é “considerada a primeira instituição social que, em conjunto com outras, busca assegurar a continuidade e o bem estar dos seus membros e da coletividade, incluindo a proteção e o bem estar da criança” (DESSEN E POLÔNIA, 2007, p. 22).

Segundo Lowenfeld (1970) os desenhos das crianças dessa faixa etária vão variar muito de uma para outra, como vemos nos exemplos. Há crianças que desenharam com mais detalhes e outras com menos, algumas buscam representar o seu real, já outras buscam em seu imaginário coisas que gostariam que acontecessem.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da observação através dessa atividade ficou notável o quanto os alunos se diferenciam uns dos outros, houve aqueles que se empolgaram mais e outros menos, alguns ficaram inquietos e já queriam rabiscar a mesa. No entanto, foi uma atividade muito gratificante e interessante para se realizar, pois ao conversar com os alunos individualmente, pode-se observar o quanto o diálogo pode trazer respostas para os traços feitos.

Dentre os desenhos apresentados o que chamou a atenção foi o da menina que se desenhava sozinha, ao conversarmos ela alegou que gosta de brincar só, e que se diverte dessa maneira, ou seja, cada criança tem um tipo de comportamento, tem sonhos e vontades diferentes e mesmo assim se sentem bem por isso, portanto não cabe ao adulto, seja professor ou qualquer outra pessoa forçar respostas para o comportamento através de achismo.

O uso dos materiais é bem restrito, visto que muitos alunos não possuem ao menos uma borracha, porém é algo que precisa ser de responsabilidade dos pais acerca do cuidado de seus filhos com o material disponibilizado no começo do ano pelo governo. O desenvolvimento da atividade só foi possível porque levamos para sala de aula lápis de cor, canetas hidrográficas, giz de cera, etc.

Conclui-se então que a prática do desenho é muito relevante para que se possa analisar diversos comportamentos sejam bons ou ruins. A interpretação dos desenhos não deve ser baseada de acordo com a ideia do adulto, e sim conforme a criança vê e entende seu mundo seja interior ou exterior, por meio da conversa é possível obter respostas muito significativas.

## REFERÊNCIAS

AMARAL. Ana. **Manifestações do abuso sexual de menores e o desenho:** dores a cores em folhas de papel. Instituto Superior de Psicologia Aplicada: 2008. Disponível em:



<<http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3717/1/11886.pdf>> Acesso em 22 de set. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 3. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CORREIA. Catia Campos. **O desenho na avaliação pedagógica e psicopedagógica**. Rio de Janeiro: Revista Ciência Atual. V.08. 2016. Disponível em: <<http://inseer.ibict.br/cafsj/index.php/cafsj/article/viewFile/150/131>> Acesso em 25 de ago. de 2018.

COX, Maureen. Desenho da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2001. apud MORENO. Marcia. **O desenho: um processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento do processo criativo**. Santa Catarina: Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ - Ano 10 - n. 21 - jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/319/161>> Acesso em 16 de set. de 2018.

DERDYK. Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990.

\_\_\_\_\_. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Scipione, 1994.

DESSEN, Maria Auxiliadora. POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia (Ribeirão Preto) v. 17 n.36 Ribeirão Preto: jan/abr. 2007. Disponível em < <http://www.scielo.br/paideia>> Acesso em 19 de out. de 2018.

GIRARDELLO, Gilka. **Imaginação: arte e ciência na infância**. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a07.pdf> > Acesso em 21 de out. de 2018

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? psicologia: teoria e pesquisa-** Universidade de Brasília, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210. Mai-Ago 2006. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>> Acesso em 30 de set. de 2018.

LOWENFELD, Viktar; BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LUQUET, Georges-Henri. O desenho infantil. Barcelona, Porto Civilização, 1969 apud Bombonato. Giseli Aparecida e Farago. Alessandra Corrêa. **As etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, São Paulo: 2016. Disponível em: <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/30042016104546.pdf>> Acesso em 19 de set. de 2018.

MÈREDIEU. Florence de. **O desenho infantil**. São Paulo: Pensamento-Cultrix LTDA, 2001.

MORENO. Marcia. **O desenho: um processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento do processo criativo**. Santa Catarina: Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ - Ano 10 - n. 21 - jul./dez. 2008. Disponível em:



<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/319/161> Acesso em 16 de set. de 2018.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1969.

SILVA, Mary Aparecida Ferreira da. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 2. Ed. ver. atual. / Mary Aparecida Ferreira da Silva. – Curitiba: Ibplex, 2005.



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

---

## CURRÍCULO, DIDÁTICA E FORMAÇÃO: ANÁLISES DE PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA

Janete Rosa da Fonseca  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS/CPAQ  
Egeslaine De Nez  
Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT/CUA  
David Arenas Carmona  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS/CPAQ

### RESUMO

A formação de professores, especificamente em Pedagogia, se configura no campo de estudo desta pesquisa. Os projetos pedagógicos de curso das Instituições de Educação Superior são produzidos a partir das demandas das regiões onde estão inseridos. Essa investigação aponta que o currículo é espaço de constituição de poder, que ratifica a concepção da função social da universidade. Diversas discussões existentes, no concernente a temática do currículo nos cursos de Pedagogia, foram protagonizadas por teóricos que assinalaram quem é o profissional formado, entre outros apontamentos. A problematização deste estudo partiu de uma pesquisa bibliográfica e documental em projetos pedagógicos, do Curso de Pedagogia, de três instituições de Educação Superior (duas da rede privada e uma da rede pública do sistema federal), situadas nos Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, onde os pesquisadores atuaram. Esta investigação objetivou compreender as relações existentes entre didática, currículo e formação de professores expressas nas propostas. Foram avaliadas intersecções entre a base teórica dos três cursos e as atividades práticas sugeridas nos projetos. Enquanto procedimento metodológico no tratamento dos dados utilizou-se a análise de conteúdo. Os materiais coletados foram organizados e classificados em categorias analíticas. Considerando que as questões curriculares eram desconexas dos problemas sociais, agora estão intimamente conectadas aos aspectos políticos e culturais. Isto porque o currículo, pelas suas peculiaridades, é um fenômeno histórico, sendo resultado de forças sociais, políticas e pedagógicas que expressam a organização dos saberes vinculados à construção dos sujeitos, é um processo dinâmico, flexível, suscetível a inúmeras influências. Finalmente, destaca-se que o desenvolvimento do currículo requer uma reflexão entre o previsto e o realizado. Pode-se constatar que o currículo dos três projetos analisados tem aproximações e divergências referentes à execução prática da formação de professores.

**Palavras-chave:** Currículo. Pedagogia. Formação de professores. Didática

### RESUMEN





La formación de profesores, específicamente en Pedagogía, se configura como campo de estudio de esta pesquisa. Los proyectos pedagógicos de curso de las Instituciones de Educación Superior son producidas a partir de las demandas de las regiones donde están insertadas. Esta investigación señala que el currículo es espacio de constitución de poder, que ratifica la concepción de la función social de la universidad. Diversas discusiones existentes, en lo concerniente a la temática del currículo en los cursos de Pedagogía, fueron protagonizadas por teóricos que señalizan quien es el profesional formado, entre otros apuntamientos. La problematización de este estudio partió de una pesquisa bibliográfica y documental en proyectos pedagógicos del Curso de Pedagogía de tres instituciones de Educación Superior (dos de la red privada y una de la red pública del sistema federal), situadas en los estados de Mato Grosso y Mato Grosso do Sul, donde los pesquisadores actuaron. Esta investigación objetivo comprender las relaciones existentes entre didáctica, currículo y formación de profesores expresadas en las propuestas. Fueron evaluadas intersecciones entre la base teórica de los tres cursos y las actividades prácticas sugeridas en los proyectos. Como procedimiento metodológico en el tratamiento de los datos utilizose el análisis de contenido. Los materiales recolectados fueron organizados y clasificados en categorías analíticas. Considerando que las cuestiones curriculares eran desconectadas de los problemas sociales, ahora están íntimamente conectadas a los aspectos políticos y culturales. Esto porque el currículo, por sus peculiaridades, es un fenómeno histórico, siendo resultado de fuerzas sociales, políticas y pedagógicas que expresan la organización de los saberes vinculados a la construcción de los sujetos, es un proceso dinámico, flexible, susceptible a inúmeras influencias. Finalmente, se destaca que el desarrollo del currículo requiere una reflexión entre lo previsto y lo realizado. Pudiéndose constatar que el currículo de los tres proyectos analizados tienen aproximaciones y divergencias referentes a la ejecución práctica de la formación de profesores.

**Palabras Llave:** Currículo. Pedagogía. Formación de Profesores. Didáctica.

## 1 INTRODUÇÃO

Sob os olhares investigativos de três profissionais licenciados em Pedagogia configurou-se o campo de estudos desta pesquisa. Especificamente centrados na formação de professores preconizada pelos cursos de pedagogia de três instituições de educação superior, uma da rede pública do sistema federal e duas da rede privada, situadas nos estados de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso, respectivamente.

Para tal percurso, a pergunta de partida centrou-se na busca pelas tessituras entre currículo e didática e sua contribuição à formação de professores, objetivando compreender as relações existentes entre didática, currículo e formação de professores expressas nas propostas dos três projetos pedagógicos. Tinha como finalidade também, avaliar interseções entre a base teórica dos três cursos e as atividades práticas sugeridas nos projetos, bem como analisar a interligação entre os anseios implícitos no currículo entrelaçados às propostas pedagógicas expressas nos projetos dos cursos constituíram-se nos objetivos desta pesquisa.



Não é mistério que a ideia de currículo de alguma forma estabelece dois conceitos fundamentais, identidade e identificação. A principal capacidade dos seres humanos tem relação com a sua interferência no meio em que ele se desenvolve da mesma forma com que ele é influenciado por esse meio. No caso da identidade profissional dos processos formativos, estas estão atreladas a necessidade implícita à elaboração do currículo que é, em termos simples, a representatividade que às instituições assim como os sujeitos que em elas interagem, devem atender a respeito dos anseios da comunidade onde dita instituição encontra-se inserida. Isto porque o currículo é representação de forças sociais, políticas e pedagógicas.

A relevância científica deste estudo é marcante, pois seu escopo identifica que a relação existente entre esses elementos indissociáveis, destacam a relação existente entre o ensino e a sociedade. Isso significa dizer que se relaciona diretamente a importância do currículo na universidade e o desenvolvimento da sociedade e na construção de cidadãos autônomos e conscientes.

Nesta direção, este artigo se encontra disposto em quatro eixos, além das notas introdutórias: o primeiro apresenta o marco teórico, no que tange ao currículo e a didática; em seguida, apresenta-se a metodologia; posteriormente, os resultados e as discussões são elencadas; e, por fim, no quarto eixo, sinalizam-se as considerações finais retomando o objetivo proposto pela investigação.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

O Curso de Pedagogia sofreu várias transformações ao longo dos anos, passou por várias ênfases na busca por evitar a fragmentação dos saberes na formação de professores. Nessa perspectiva, o estudo das propostas apresentadas pelos Cursos de formação de professores nos remete a uma reflexão sobre como a Pedagogia se apresenta como ciência da educação.

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como uns dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana (LIBÂNEO, 1999, p. 25).



E dentro dessa perspectiva temos que ter sempre presente que, “conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer (FREIRE, 1979, p. 35). E como para saber ensinar é preciso conhecer, a didática surge como a disciplina capaz de trazer esse conhecimento.

A didática é uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino através de seus componentes – os conteúdos escolares, o ensino e aprendizagem – para, com o embasamento numa teoria da educação formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores (LIBÂNEO, 1999, p. 79).

Não podemos deixar de enfatizar a necessidade de um currículo que priorize a integração entre os saberes, valorizando as experiências e as teorias, as relações construídas entre professores e alunos. Durante um período o Curso de Pedagogia esteve focado mais no aspecto psicologizante, mais focando nas relações professor/ aluno. Devido as mudanças ocorridas em sociedade os currículos se voltaram mais para as questões técnicas no Curso.

O currículo desenvolvido por via de mão dupla - currículo formal e o aprendizado das lições ocultas, tem nas inter-relações *à posteriori um caráter socializador*, pois muito do que se aprende no âmbito escolar não está declarado no conteúdo formal, estas prerrogativas evidenciam que não há neutralidade no âmbito educacional (CANDAUI, 1996, p. 33 – grifos nossos).

Os Cursos de Pedagogia na atualidade têm a difícil missão de construir propostas que atendam às necessidades de uma realidade em constante transformação. Faz-se necessário relacionar teoria e prática, superar a fragmentação das disciplinas e promover a inter-relação, “não nego, de modo algum, que outras tendências e objetivos permeiam o cotidiano da vida universitária, tecido colorido de ideais edificantes e esdrúxulos” (GIANOTTI, 1986, p. 66).

### 3. O CURRÍCULO E SUAS APROXIMAÇÕES

A base da experiência humana é a reflexão, nada do que o homem produz resulta da realização espontânea, a prática educativa, num nível micro requer a indissociável fusão entre teoria e prática. Isto porque em qualquer realidade micro pode ser extrapolada para o macro, poder ia-se inferir que, da mesma forma, se as bases dos exercícios educativos se encontram no currículo como elemento norteador, esta ferramenta não escapa dessa premissa.



De igual forma, não existe uma ação que não seja influenciada pela concepção de mundo ou filosofia de vida de quem a realiza, nessa perspectiva, as ideias que norteiam a educação advindas das pessoas que desenvolvem os currículos estão, por sua vez, pautadas nas teorias e filosofias que tais pessoas construíram no curso de suas experiências pessoais. Morin (1995, p. 182) apud Alves (2012, p. 63), advertia, “o processo social é um círculo produtivo ininterrupto no qual, de algum modo, os produtos são necessários à produção daquilo que os produz”, ou seja, teorias e práticas se produzem umas e outras por meio de conversas, de interlocuções, entre outras ações dentro de um círculo de produções de significados.

Quando falamos na importância da seleção para um currículo que promova o protagonismo acadêmico, estamos falando que todos os envolvidos no contexto precisam apreender o valor do diálogo, da interação/discussão/teoria e desenvolve-los na prática, base do processo dialético inerente a da educação, conforme Juliani (2014), o currículo também é os discursos que dele são produzidos, proferidos, elaborados e reproduzidos. Porém, nem sempre o currículo transcende a estes discursos e se reflete em ações práticas. As mudanças necessárias para uma formação docente que atenda os imperativos de nossa época passam pela construção de um currículo que considere as demandas sociais e a ação dos agentes envolvidos neste processo (currículo oculto).

Um bom currículo é elaborado a partir da análise sociocultural e uma análise pedagógica sobre a melhor forma de aplicar a aprendizagem, a relação teoria/prática, a organização do tempo, a seleção de materiais, de conteúdos, a metodologia e avaliação de todo o processo pedagógico. Para Goodson (2010), apud Fonseca (2014, p.47) “o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações”. O currículo se constrói no processo de expressão de experiências e práticas pedagógicas.

Aqui estamos destacando a importância do currículo como um projeto e, como tal, sua utilidade reside em ser instrumento entre a teoria e a prática, muito mais do que apenas uma listagem de conteúdos expressos através de ementas, muitas vezes extremamente sucintas e outras vezes até, *intransponíveis*<sup>1</sup>, no qual professores e alunos se veem com um papel ativo e importante a desempenhar. Segundo Fonseca (2014), o currículo também é os discursos que dele são produzidos e reproduzidos, daí a importância e o cuidado na elaboração de projetos pedagógicos voltados a formação de professores.

[...] os currículos que criamos misturam elementos dos textos oficiais com as possibilidades e desejos que temos de implanta-los [...]. Além disso, há misturas de conhecimentos trazidos pelos diferentes sujeitos

<sup>1</sup> Grifo nosso



em interação com aqueles que são definidos como conteúdo curricular, modificando uns e outros dando origem, portanto, a novos conhecimentos (ALVES, 2012, p.71).

O currículo deve ser visto como pilar do desenvolvimento de uma proposta de ensino diferenciada e o curso de Pedagogia necessita estar alicerçado em um projeto cuja estrutura curricular desenvolva propostas desafiadoras e, até mesmo, ousadas, distante da reprodução e da cópia. Conforme Fonseca e Bohm (2018), somos sabedores que a educação se subordina a um modelo político-social, que está organizada de forma a atender à sociedade em que está inserida, mas isso não quer dizer que os cursos de formação de professores não possam propor um currículo que se traduza em um novo caminho com novas ideias e novos ideais.

Pois, conforme Silva (1998, p.100) “a pedagogia representa um modo de produção cultural implicado na forma como o poder e o significado são utilizados na construção e na organização do conhecimento [...] a pedagogia não está reduzida ao domínio de habilidades e técnicas.” É preciso, portanto, dar espaço para uma leitura científica<sup>2</sup> do currículo de modo a evitar construções, desconstruções e organizações de um conhecimento distante da realidade, de um entre lugar composto por conteúdos que não são válidos de serem ensinados em um curso de pedagogia.

### 3.1 A DIDÁTICA E OS PROCESSOS DE ENSINO

Quando se intenciona correlacionar as temáticas da Didática e do Currículo, uma das primeiras questões que surge neste contexto é que as universidades juntamente com a Educação Básica têm a obrigação constitucional de oferecer formação aos cidadãos. A obrigatoriedade se encontra inicialmente expressa no segundo capítulo da Constituição Federal que enfatiza os Direitos Sociais, na declaração de que a Educação é um desses direitos (BRASIL, 1988).

Mais à frente, no artigo 205 descreve-se que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 42).

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N°. 9.394/96 corrobora com essa obrigatoriedade explicitando no artigo segundo seus princípios e fins: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de

---

<sup>2</sup> Termo extraído do capítulo do livro Currículo e Cultura: O lugar da Ciência de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, integrante da obra ALVES, Nilda. LIBÂNEO, José Carlos. Temas de Pedagogia. Diálogos entre didática e currículo. São Paulo, Editora Cortez, 2012.



solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 01).

Esses indicativos legais levam a compreensão de qual seja efetivamente a função da educação contemporânea. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2005) deve promover conjuntamente o domínio dos conhecimentos. Libâneo (1999) destaca ainda que: “Com efeito, educação seria concebida como uma prática social caracterizada como ação de influências entre os indivíduos e grupos, destinada à configuração da existência humana; [...] e a didática um ramo da ciência pedagógica” (p. 98).

Neste sentido, a Didática é o processo de motivação do saber pensar. Todavia, na teoria e, sobretudo na prática, tem-se o contrário. Alguns professores só foram treinados para ensinar, e nunca ultrapassaram o estágio da mera aprendizagem. Infelizmente, em situações encontradas na realidade educacional continua presa ao repasse mecânico, entretanto, poder-se-ia organizar e sistematizar uma maneira inteligente de reverter o processo instrumentalizante, à medida que os docentes tivessem uma atitude alternativa participante, construtiva, questionadora.

Isso demonstra a relevância de conjugar qualidade formal e política, isso significa dizer que saber pensar é, ao mesmo tempo, a capacidade de dominar e renovar informação, e de decidir o que fazer com ela. Não se contenta em apropriar-se do conhecimento, porque faz dele a estratégia do questionamento, papel esse reservado a formação do cidadão nas universidades.

Em contrapartida, não se pode esquecer que as instituições de educação superior, como aparelhos ideológicos do Estado, se apresentam como mecanismo que garantem e perpetuam seus interesses, através da profissionalização. Deste modo, reproduz as relações de exploração a despeito do discurso democrático (SAVIANI, 1998). Penin (2001) destaca que o papel da educação se relaciona ao seu lugar na sociedade, seus nexos e interfaces.

A prática educativa requer uma direção de sentido para a formação humana dos indivíduos e processos que assegurem a atividade prática que lhes corresponde. Em outras palavras, para tornar efetivo o processo educativo, é preciso dar-lhe uma orientação sobre as finalidades e meios da sua realização, conforme opções que se façam quanto ao tipo de homem que se deseja formar e ao tipo de sociedade a que se aspira.

O caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos.



A didática é o principal ramo de estudo que investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos.

Juntamente com as metodologias específicas das matérias de ensino, a didática forma uma unidade, mantendo entre si relações recíprocas, tratando da teoria geral do ensino. As metodologias específicas, integrando o campo da didática, ocupam-se dos conteúdos e métodos próprios de cada matéria na sua relação com fins educacionais.

Com base, em seus vínculos com a Pedagogia, a didática generaliza processos e procedimentos obtidos na investigação das matérias específicas, das ciências que dão embasamento ao ensino e à aprendizagem e das situações concretas da prática docente. Com isso, pode generalizar para todas as matérias, sem prejuízo das peculiaridades metodológicas de cada uma, o que é comum e fundamental no processo educativo escolar.

Enfim, destaca-se que a didática é uma disciplina de intersecção entre a teoria educacional e as metodologias específicas das matérias (ou de temas), nas quais os problemas específicos do ensino das distintas matérias se esclarecem e se particularizam sob características comuns, básicas, de atividade pedagógica e, em particular, do processo de ensino e aprendizagem.

A didática opera a interligação entre teoria e prática. Ela engloba um conjunto de conhecimentos que entrelaçam contribuições de diferentes esferas científicas (teoria da educação, teoria do conhecimento, psicologia, sociologia, entre outras) junto com requisitos de operacionalização. Isto justifica um campo de estudo com identidade própria e diretrizes normativas de ação docente, que nenhuma outra disciplina do currículo de formação de professores cobre ou substitui. Esta é a razão pela qual é tomada como “disciplina integradora” (LIBANEO, 1994).

#### **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Esta pesquisa caracterizou-se por uma abordagem metodológica bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Já a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios,



documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos, programas de televisão, entre outros (FONSECA, 2002).

De acordo com Fonseca (2002), a pesquisa possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar, como um processo permanentemente inacabado. Ela se processa através de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo subsídios para uma intervenção no real.

Enquanto procedimento metodológico no tratamento dos dados utilizou-se a análise de conteúdo. Os materiais coletados foram organizados e classificados em categorias analíticas. A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa e, como tal, tem determinadas características metodológicas: objetividade, sistematização e inferência.

Segundo Bardin (1979, p. 42) apud Fonseca (2002) ela representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

Do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo inicia pela leitura das falas, realizada por meio das transcrições de entrevistas, depoimentos e documentos. Geralmente, todos os procedimentos levam a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processos de produção de mensagem. Esse conjunto analítico visa a dar consistência interna às operações (MINAYO, 2007).

Existem várias modalidades de análise de conteúdo, optamos aqui pela análise temática, por que esta trabalha com a noção de tema, o qual está ligado a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Para Minayo (2007, p. 316), “a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado”. Organizou-se a pré-análise através da exploração do material, ou seja, a leitura dos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia (PPC) das três Instituições participantes da pesquisa.

Na sequência, fez-se um recorte dos textos (fragmentos considerados importantes) e foram organizadas as categorias para posterior análises e reflexões possíveis.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES





De acordo com Bardin (2011, p. 147), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e em seguida por reagrupamento, com os critérios previamente definidos”.

Assim, seguem as categorias do campo do currículo que foram desveladas:

**Quadro 01** – Lista das categorias principais e específicas que emergiram da pesquisa de campo

CATEGORIAS PRINCIPAIS (CP)	CATEGORIAS ESPECÍFICAS (CE)
1. Currículo	1.1 Formação docente (7) 1.2 Estrutura e Funcionamento do Curso (3) 1.3 Integração (2)

**Fonte:** Dos autores.

Dos três Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) analisados, em uma das Instituições percebe-se que o currículo, estrutura-se a partir de fundamentos coerentes e indispensáveis sobre a concepção de formação do educador/educando, sobre o contexto dessa formação e sobre a finalidade, os objetivos e o perfil do egresso, que propiciam as inter-relações necessárias à formação humanista, ao embasamento teórico-prático do desenvolvimento dos núcleos curriculares e das atividades acadêmicas estabelecidas para o aprimoramento dos procedimentos da formação docente, sendo que para esta foi criada a categoria específica dentro da categoria Currículo, *formação docente*.

Anastasiou (2001) expõe que nos cursos onde se oferecem as habilitações para a licenciatura e o bacharelado há um processo visível na estrutura curricular: “os conteúdos que enfocam a docência, discutindo elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e da aprendizagem, só farão parte do currículo da licenciatura. E é nesta diferenciação que gostaríamos de centrar nossas reflexões” (p. 59).

No segundo Projeto Político Pedagógico (PPC) analisado, a ideia de currículo se esboça uma relação com uma proposta que pretende ir além da concepção de estrutura fragmentária de conteúdos da aprendizagem, de métodos didáticos e de avaliações fixadas. Em tal perspectiva, segundo dados extraídos do próprio Projeto do Curso, a concepção de disciplina tem sido pensada a partir dos princípios e valores nas condições estruturais e os meios necessários para o bom funcionamento do curso, sendo destacada a categoria de *estrutura e funcionamento do curso*.

Ao analisar o terceiro Projeto, nos deparamos com uma visão que nos remeteu a conceitos que pretendem assegurar a criticidade epistemológica dinâmica e dialética e criar



instrumentos que impeçam da ação educativa se fechar em esquema mecanicista e racionalista, esta análise nos trouxe a categoria *integração*.

Destaca-se, assim, uma reflexão sobre a complexidade do currículo, apontando a necessidade de adequações que subsidiem uma melhor formação do educador. Candau (1996) sugere que o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem são fundamentais a consideração das multidimensões (dimensões humanas, técnica e político-social, aspectos explícitos e implícitos), e que o desafio é superar uma visão e formação reducionista, dissociada da relação entre as dimensões.

Os quadros seguintes apresentam as categorias que foram evidenciadas no que diz respeito à didática e a questão que tangencia a teoria e a prática:

**Quadro 02** – Lista das categorias principais e específicas que emergiram da pesquisa de campo

<b>CATEGORIAS PRINCIPAIS (CP)</b>	<b>CATEGORIAS ESPECÍFICAS (CE)</b>
2. Didática	2.1 Organização (6) 2.2 Organização (10) 2.3 Organização (8)

**Fonte:** Dos autores.

**Quadro 03** – Lista das categorias principais e específicas que emergiram da pesquisa de campo

<b>CATEGORIAS PRINCIPAIS (CP)</b>	<b>CATEGORIAS ESPECÍFICAS (CE)</b>
3. Teoria/Prática	3.1 Seminários Integradores (7) 3.2 Atividades Culturais (5) 3.3 Dramatizações/Seminários (3)

**Fonte:** Dos autores.

A análise dos PPC de Licenciatura em Pedagogia, das três Instituições participantes desta pesquisa, não nos permitiu criar uma categoria específica para “didática”, pois os três citam a didática somente como disciplina integrante da estrutura curricular, na ementa do próprio componente e nas bibliografias. A união da teoria com a prática se evidencia em uma das Instituições, com mais ênfase através da realização dos Seminários Integradores.

Estes componentes curriculares visam promover o protagonismo acadêmico, utilizando uma metodologia em que os mesmos escolhem como vão demonstrar a evolução de seu processo ensino/aprendizagem durante sete semestres do Curso, pois, apenas no oitavo, os Seminários Integradores não acontecem.



Nos outros dois Projetos analisados, as atividades de integração teoria/prática estão restritas as atividades como, visitas culturais, Seminários isolados (organizados sobre algum tema específico ou disciplina). Como categoria integradora das duas categorias principais analisadas em nossa pesquisa nos três Projetos Pedagógicos, elegemos como categoria integradora, a categoria *Identidade*, pois tanto o currículo como a didática são responsáveis por promover a construção de uma identidade profissional de quem vai atuar na educação. E a formação docente, deve reforçar e potencializar essa identidade enquanto profissionais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento bibliográfico e documental, considera-se que uma das categorias analíticas, trata das novas propostas desenvolvidas para formação docente, por meio da interligação entre anseios implícitos no currículo como documento norteador das políticas educacionais, entrelaçados as propostas pedagógicas expressas nos projetos pedagógicos dos cursos.

Considerando que as questões curriculares eram desconexas dos problemas sociais, agora estão intimamente conectadas aos aspectos políticos e culturais. Isto porque o currículo, pelas suas peculiaridades, é um fenômeno histórico, sendo resultado de forças sociais, políticas e pedagógicas que expressam a organização dos saberes vinculados à construção dos sujeitos, é um processo dinâmico, flexível, suscetível a inúmeras influências.

As considerações finais deste estudo são no sentido de compreender que, ao analisar o papel do currículo, esta investigação contribuiu na percepção das tensões que se estabelecem na interação entre a didática e a sociedade. Ao tomá-lo como referência, traz em seu bojo a organização e a estruturação dos cursos, do processo de ensino aprendizagem, dos objetivos e dos interesses.

Finalmente, destaca-se que é prudente salientar que o desenvolvimento do currículo requer uma reflexão entre o previsto e o realizado. Pode-se constatar que o currículo dos três projetos analisados tem aproximações e divergências referentes à execução prática da formação de professores.



---

**REFERÊNCIAS**

ALVES, N.; LIBÂNEO, J. C. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

ANASTASIOU, L. G. C. Educação superior e preparação pedagógica: elementos para um começo de conversa. **Revista Saberes**. A. 2, v. 2, maio/ago. 2001.

\_\_\_\_\_. **Relação Entre Saberes Pedagógicos e Saberes Científicos, na formação inicial do licenciado e do bacharel**. Joinville, Editora da Univille, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1979.

\_\_\_\_\_. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: UFSC, 2011.

CANDAU, V. M. (org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1996.

FONSECA, J. R.; JULIANI, M. (orgs) **Atos pedagógicos na jornada do currículo**. São Paulo, Print, 2014.

\_\_\_\_\_.; BOHM, S. I. H. (orgs) **Dilemas do ensino superior no século XXI: muitos olhares, novos rumos**. São Paulo, Lexia, 2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002 (mimeo).

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1979.

GIANOTTI, J. A. **A universidade em ritmo de barbárie**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LIBANELO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1999.

LA SALLE, Faculdade. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia. PPC**. Lucas do Rio Verde. Mato Grosso, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2007.

SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em Educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.

UFMS, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia. PPC**. Mato Grosso do Sul, 2017.

UNIC, Faculdade. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia. PPC**. Sorriso. Mato Grosso, 2009.