

PERIÓDICO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO



**28**  
Vol.  
Nº 2 ano 15  
jul./dez. 2017

ISSN 1679-4273 - Publicação Impressa  
ISSN 2178-7476 - Publicação Eletrônica



**UNEMAT**  
Universidade do Estado de Mato Grosso

<http://www2.unemat.br/revistafaed/>

# Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat Editora

---

## Conselho Editorial

Presidente

Membros

Maria do Socorro de Sousa Araújo

Ariel Lopes Torres

Guilherme Angerames Rodrigues

Gustavo Laet Rodrigues

José Ricardo M. T. de Oliveira Carvalho

Luiz Carlos Chieregatto

Mayra Aparecida Cortes

Neuza Benedita da Silva Zattar

Roberto Vasconcelos Pinheiro

Sandra Mara Alves Silva Neves

Severino de Paiva Sobrinho

Tales Nereu Bogoni

Editor:

Diagramação:

Criação de Capa:

Capa final:

Maria do Socorro de Sousa Araújo

Rangel Gomes Sacramento

Guilherme Angerames R. Vargas

Rangel Gomes Sacramento

Copyright © 2017 / Unemat Editora

Impresso no Brasil - 2017

## CIP - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

---

M961

Revista da Faculdade de Educação - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT. Coordenação: Maria do Horto Salles Tiellet. Vol. 28, Ano 15, n.2 (jul./dez. 2017)-Cáceres-MT: Unemat Editora.

Semestral

207 p.

ISSN 1679-4273 - Publicação Impressa

ISSN 2178-7476 - Publicação Eletrônica

CDU – 37 (05)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.

**UNEMAT**  
Universidade do Estado de Mato Grosso  
- UNEMAT Editora -

  
U N E M A T  
EDITORA

**FAPEMAT**  
FUNDAÇÃO DE AMPARO À  
PESQUISA DO ESTADO  
DE MATO GROSSO



GOVERNO DE  
**MATO  
GROSSO**

UNEMAT EDITORA

Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavallhada - Cáceres - MT - Brasil - 78200000

Fone/Fax 65 3221 0077 - [www.unemat.br/editora](http://www.unemat.br/editora) - [editora@unemat.br](mailto:editora@unemat.br)

---

Todos os Direitos Reservados. É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei nº 5610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

ISSN 1679-4273 - *Publicação Impressa*  
ISSN 2178-7476 - *Publicação Eletrônica*



**Revista da Faculdade de Educação**

**Indexada em:**

LATINDEX - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal - [www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)

DRJI - Directory of Research Journals Indexing - <http://www.drji.org>

Diadorim - Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras - <http://diadorim.ibict.br>

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação

Revistas de Livre Acesso - <http://www.cnen.gov.br/centro-de-informacoes-nucleares/livre>

Solicita-se permuta / Exchange is requested

## Revista da Faculdade de Educação

### Endereço

Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc  
Cidade Universitária (Bloco II)  
Cáceres/MT - Brasil CEP: 78.200-000  
Fone: + 55 (65) 3223-0728  
E-mail: revistafaed@unemat.br

### Editora Responsável

Dra. Maria do Horto Salles Tiellet - UNEMAT, Cáceres/  
MT, Brasil

### Conselho Editorial Executivo – *Executive Editorial board*

Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima - UNEMAT,  
Cáceres/MT, Brasil.

Dra. Heloisa Salles Gentil - UNEMAT, Cáceres/MT,  
Brasil.

Dra. Ilma Ferreira Machado - UNEMAT, Cáceres/  
MT, Brasil.

Dr. Irton Milanesi - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Dra. Lóriége Pessoa Bitencout - UNEMAT, Cáceres/  
MT, Brasil.

Dra. Marilda de Oliveira Costa - UNEMAT, Cáceres/  
MT, Brasil.

Dra. Rosely Aparecida Romanelli - UNEMAT, Alta  
Araguaia/MT, Brasil.

### Conselho Científico - *Scientific Council*

Dra. Ana Canen - UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil.

Dr. Antônio Sampaio da Nóvoa - Universidade de  
Lisboa, Lisboa/Portugal.

Dra. Berenice Corsetti - UNISINOS, São Leopoldo/  
RS, Brasil.

Dra. Celi NelzaZulke Taffarel - UFBA, Salvador/  
Bahia, Brasil.

Dra. Claudia Mosquera Rosero-Labbé - Universidad  
Nacional de Colombia, Bogotá/Colômbia.

Dr. Danilo Romeu Streck - UNISINOS, São Leopoldo/  
RS, Brasil.

Dr. Elizeu Clementino de Souza - UNEB, Salvador/  
BA, Brasil.

Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro - UFMT,  
Cuiabá/MT, Brasil.

Dr. Jackson Ronie Sá da Silva - UEMA, São Luís/  
MA, Brasil.

Dr. João Sebastião - Instituto Universitário de  
Lisboa, Lisboa/Portugal

Dr. José Carlos Libâneo -UCG, Goiânia/GO, Brasil.

Dr. Lindomal dos Santos Ferreira - UFPA, Altamira/  
PA, Brasil.

Dr. Luiz Carlos de Freitas - UNICAMP, Campinas/  
SP, Brasil.

Dra. Melania Moroz - PUC/SP, São Paulo/SP, Brasil.

Dra. Olga Vasquez del Pilar Cruz - Universidad  
Nacional de Colombia, Bogotá/Colômbia.

Dr. Rui Eduardo Trindade Fernandes - Universidade  
do Porto, Porto/Portugal.

Dra. Vera Maria N. de Souza Placco - PUC/SP, São  
Paulo/SP, Brasil.

### Missão e Escopo

A Revista da Faculdade de Educação (Universidade do Estado de Mato Grosso) tem como principal objetivo servir de veículo para a divulgação do conhecimento proveniente de pesquisas e estudos relacionados ao campo da educação. O periódico reúne artigos de diferentes aportes teóricos em sintonia com os debates que ocorrem no meio acadêmico nacional e internacional. A revista é de periodicidade semestral e conta com duas versões, uma impressa (ISSN: 1679-4273) e outra eletrônica (ISSN 2178-7476).

# SUMÁRIO

**EDITORIAL.....09**

## **ARTIGOS**

**O ESTATUTO SOCIAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIDADE, FORMAÇÃO E ESTÁGIO.....15**

Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa Carrijo

**O CEFAPRO E A FORMAÇÃO PERMANENTE NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA.....37**

Ademar de Lima Carvalho

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DISPUTAS NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO.....57**

Andressa Grazielle Brandt

Edilene Eva de Lima

**APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COM ENFOQUE NO DESENVOLVIMENTO AUTÔNOMO DO ESTUDANTE.....75**

Anderson Luiz Ellwanger

Marcos Alexandre Alves

Solange Binotto Fagan

**METODOLOGIA ATIVA NA GRADUAÇÃO MÉDICA: A VISÃO DOS DISCENTES DA SAÚDE SEGUNDO A LITERATURA.....99**

Pâmela Alegranci

Gleici Filipetto Segato

Alexandra Secreti Prevedello

**DE PRINCESAS A SUPER-HERÓIS: A INFLUÊNCIA DOS PERSONAGENS NA ALIMENTAÇÃO E EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS.....113**

Eliane Dominico

Aliandra Cristina Mesomo Lira

**EXERCÍCIOS FÍSICOS E SEUS BENEFÍCIOS À SAÚDE MENTAL: INTERSECÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PSICOLOGIA.....129**

Marcelo Luis Grassi Beck

Josiane Magalhães

**EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADE NA FORMAÇÃO DE VALORES COOPERATIVOS: UMA PROPOSIÇÃO DE MÉTODO QUALI-QUANTITATIVO PARA AVALIAR FORMAÇÃO DE SUJEITOS COLETIVOS.....149**

Vicente de Paulo Borges Virgolino da Silva

**A CONTRIBUIÇÃO DE MERLEAU-PONTY EM PESQUISAS SOBRE O “EU” DIFERENTE.....181**

Vitor Gomes

## **RESENHA**

**CULTURA E IDENTIDADE NO CONTEXTO DA DIÁSPORA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA.....195**

Iorim Rodrigues da Silva

Rosalva P. de Alencar

**NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS.....201**

**RELAÇÃO NOMINAL DOS AVALIADORES AD HOC DO ANO DE 2017.....205**

# CONTENTS

**EDITOR'S LETTER.....09**

## **ARTICLES/PAPERS**

**THE SOCIAL STATUS OF PRESCHOOL TEACHERS:IDENTITY, TRAINING AND  
INTERNSHIP.....15**

Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa Carrijo

**CEFAPRO AND PERMANENT TRAINING IN THE CONTEXT OF THE PUBLIC SCHOOL.....37**

Ademar de Lima Carvalho

**NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE: DISPUTES IN THE KNOWLEDGE  
PRODUCTION.....57**

Andressa Grazielle Brandt

Edilene Eva de Lima

**SIGNIFICANT LEARNING WITH A FOCUS ON STUDENT AUTONOMOUS  
DEVELOPMENT.....75**

Anderson Luiz Ellwanger

Marcos Alexandre Alves

Solange Binotto Fagan

**ACTIVE METHODOLOGY IN MEDICAL GRADUATION: THE VISION OF THE HEALTH  
STUDENTS ACCORDING TO THE LITERATURE.....99**

Pâmela Alegranci

Gleici Filipetto Segato

Alexandra Secreti Prevedello

**FROM PRINCESSES TO SUPERHEROES: THE INFLUENCE OF THE CHARACTERS IN THE  
FEEDING AND EDUCATION OF CHILDREN.....113**

Eliane Dominico

Aliandra Cristina Mesomo Lira

**PHYSICAL EXERCISES AND THEIR BENEFITS TO MENTAL HEALTH: INTERSECTIONS  
BETWEEN PHYSICAL EDUCATION AND PSYCHOLOGY.....129**

Marcelo Luis Grassi Beck

Josiane Magalhães

**EDUCATION AND SUBJECTIVITY COOPERATIVE IN SECURITIES TRAINING: A PROPOSAL OF QUALI-QUANTITATIVE METHOD FOR ASSESSING SUBJECTS OF COLLECTIVE TRAINING.....149**

Vicente de Paulo Borges Virgolino da Silva

**THE CONTRIBUTION OF MERLEAU-PONTY IN RESEARCHS ABOUT THE DIFFERENT “SELF” .....181**

Vitor Gomes

**REVIEW**

**CULTURE AND IDENTITY IN THE CONTEXTO OF DIASPORA: A HISTORICAL CONSTRUCTION.....195**

Iorim Rodrigues da Silva

Rosalva P. de Alencar

**STANDARDS FOR PRESENTATION OF PAPERS.....201**

**NOMINAL LIST OF 2017's AD HOC EVALUATORS.....205**

## EDITORIAL

### EDITOR'S LETTER

Prezados leitores,

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso encerra o ano de 2017, com a publicação do volume 28 do seu periódico – Revista da Faculdade de Educação –, correspondente ao período de julho a dezembro.

Como de praxe no editorial da última edição do ano expomos o balanço anual das atividades desenvolvidas pela Equipe Editorial da REV. FAED, utilizando das mesmas categorias anteriormente usadas em balanços anteriores. Nesta edição aproveitamos para anunciar a mudança na coordenação editorial com a indicação, pelo coletivo do Programa de Pós-graduação em educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, da professora Rosely Aparecida Romanelli, para o período de quatro anos (2017-2021), bem como, a saída do professor Irton Milanesi do Conselho Editorial Executivo. Anunciamos também que a partir do ano em pauta, a Revista da Faculdade de Educação, passou a contar em seu *site* com a seção de artigos publicados em *Aheadofprint* (ou publicação antecipada de artigos). *Aheadofprint* permite a divulgação rápida dos artigos indicados à publicação pelo Conselho Editorial Executivo. Esses artigos são publicados nas edições seguintes da revista.

Em 2017 foram submetidos à avaliação quarenta e sete trabalhos, sendo que: vinte foram reprovados, cinco continuam em avaliação, e, dos vinte e dois trabalhos restantes aprovados, todos foram publicados e disponibilizados para a comunidade científica – desses, dezoito artigos e duas resenhas, compoendo as edições 27 e 28, e dois artigos na condição de *Aheadofprint*.

Uma mudança importante na REV. FAED, e teve inicio nesta edição de número 28, adotamos o *Digital Object Identifier* – DOI, como identificação da propriedade intelectual dos trabalhos publicados.

Foram publicados trabalhos de autoria de vinte e dois doutores, seis doutorandos, cinco mestres, um mestrando e dois especialistas. Dos vinte e dois autores com a titulação de doutor(a), seis são credenciados em programas de pós-graduação do país.

Passamos a incluir dois artigos de autores estrangeiros por ano. Recebemos cinco artigos de autores da Argentina, Colômbia, Chile, México e Portugal. Foram aprovados três artigos, sendo um de autoras do Chile, outro

do México e o terceiro de Portugal publicado em *Aheadofprint*. E os trabalhos nacionais submetidos à avaliação da REV. FAED foram originários de diferentes Estados da Federação, destacando-se, São Paulo, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, seguidos pelos estados de Minas Gerais, Goiás, Tocantins, Rondônia, Paraná, Santa Catarina, Espírito Santo e Ceará, mas principalmente, e, tendo o maior volume encaminhado por autores residentes no estado de Mato Grosso pertencentes às duas universidades públicas: da Universidade Federal de Mato Grosso recebemos oito trabalhos e da Universidade do Estado de Mato Grosso foram treze trabalhos. Esse diagnóstico é evidenciado pelo contador de visitas no *site* da REV. FAED. Através dele constatou-se que, ao final do ano de 2017, o sítio eletrônico da Revista teve visitas originárias do exterior (Estados Unidos, Colômbia, Portugal, Argentina, Canadá, Inglaterra, entre outros); o restante foi oriundo de diferentes regiões do território brasileiro.

No final deste volume, encontra-se a relação nominal dos pareceristas *ad hoc* que contribuíram com o periódico. Tivemos quarenta e sete pareceristas *ad hoc* de diferentes instituições e regiões do país e, destes, dezenove por cento, são doutores da Universidade do Estado de Mato Grosso que também participaram do processo.

O presente número da REV. FAED disponibiliza para o leitor temáticas diferentes relacionadas à educação, as quais apresentam graus de aproximação e conexões que ampliam as discussões relacionadas à área. Seguindo a ordem do sumário apresentamos ao leitor os artigos publicados nesta edição. O primeiro artigo é de autoria de *Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa Carrijo*, intitulado **O estatuto social do professor da educação infantil: identidade, formação e estágio**. O artigo discorre sobre “[...] a construção profissional do professor de educação infantil, envolvendo a discussão das origens em fazeres femininos expropriados de intencionalidade profissional, as políticas de formação e as instituições envolvidas nesse processo ao longo da história”. Na sequência, o artigo **O CEFAPRO e a formação permanente no contexto da escola pública**, de *Ademar de Lima Carvalho*, é resultante de um estudo em que o autor se propõe a refletir sobre “[...] a importância do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), enquanto instrumento de mediação no processo de formação permanente no contexto da escola pública”. As autoras *Andressa Grazielle Brandt e Edilene Eva de Lima* elaboraram o artigo **Base Nacional Comum Curricular: disputas na produção de conhecimento**, que tem por objetivo “[...] analisar como a BNCC está se materializando em política curricular e na produção de conhecimento

nas instituições educacionais”.

Deslocando-se do eixo anterior, os textos que se seguem tratam de diferentes assuntos da área da saúde e que encontram elo entre si na área da educação. O artigo dos autores *Anderson Luiz Ellwanger, Marcos Alexandre Alves e Solange Binotto Fagan*, intitulado **Aprendizagem significativa com enfoque no desenvolvimento autônomo do estudante**, que apresenta uma “[...] análise de produções científicas sobre ensino de Ciências, com foco na Aprendizagem Significativa, e com especial destaque no desenvolvimento autonomia, publicados em periódicos da área de Ensino de Ciências, no período de 2010 a 2014”. Dando seguimento, apresentamos o artigo de *Pâmela Alegranci, Gleici Filipetto Segato e Alexandra Secreti Prevedello*, intitulado, **Metodologia ativa na graduação médica: a visão dos discentes da saúde segundo a literatura** é um estudo que se propõe analisar “[...] a atuação da metodologia ativa na graduação médica, com enfoque no *Problem Based Learning* (PBL)”, e refletir “[...] a respeito do ponto de vista dos discentes em relação às novas metodologias, assim como seu impacto na formação profissional”. As pesquisadoras *Eliane Dominico e Aliandra Cristina Mesomo Lira* problematizam “[...] a relação entre mídia, consumo e alimentação infantil, buscando reconhecer quais as preferências das crianças e como essas orientam suas escolhas alimentares”, no artigo intitulado, **De princesas a super-heróis: a influência dos personagens na alimentação e educação das crianças**. Ainda sob a conexão saúde e educação os pesquisadores *Marcelo Luis Grassi Beck e Josiane Magalhães* no texto **Exercícios físicos e seus benefícios à saúde mental: intersecções entre a educação física e a psicologia** que tem por objetivo “[...] mostrar a importância do profissional de educação física e da atividade física enquanto instrumentos para promoção e manutenção da saúde cognitiva e psíquica das pessoas”.

Os três últimos trabalhos tratam de temas específicos. O texto, intitulado **Educação e subjetividade na formação de valores cooperativos: uma proposição de método quali-quantitativo para avaliar formação de sujeitos coletivos** o autor *Vicente de Paula Borges Virgolino da Silva* apresenta “[...] de que forma e que valores *cooperativos* estão sendo construídos na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, na prática docente e discente nos seus diferentes tempos educativos”. *Vicente Gomes*, no artigo intitulado, **A contribuição de Merleau-Ponty em pesquisas sobre o “eu” diferente**, objetiva apresentar “questões gerais do pensamento fenomenológico e evidencia concepções do filósofo Maurice Merleau-Ponty presentes em pesquisas educacionais acerca do indivíduo dito diferente. Evidencia a contribuição do pesquisador na compreensão da relação entre o corpo e o mundo”.

E, na Seção Resenha, destaca-se o trabalho das autoras *Iorim Rodrigues da Silva e Rosalva Pereira de Alencar*, sobre o livro, **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais** **Conselhos gestores e participação sociopolítica**, do autor Stuart Hall.

Enfim, com essa apresentação sucinta dos artigos publicados neste Vol. 28, convidamos os leitores a lerem os escritos que tiverem despertado interesse e curiosidade. Agradecemos a todos os pareceristas dos textos avaliados no ano de 2017, e, em especial, aos autores que nos confiaram seus escritos.

Desejamos a todos uma boa leitura.

**Maria do Horto Salles Tiellet**  
**Editora da Revista da FAED/UNEMAT**  
**Cáceres-MT, dez. de 2017.**

**ARTIGOS**  
**ARTICLES/PAPERS**



## **O ESTATUTO SOCIAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIDADE, FORMAÇÃO E ESTÁGIO<sup>1</sup>**

### **THE SOCIAL STATUS OF PRESCHOOL TEACHERS: IDENTITY, TRAINING AND INTERNSHIP**

Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa Carrijo<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo discorre sobre a construção profissional do professor de educação infantil, envolvendo a discussão das origens em fazeres femininos expropriados de intencionalidade profissional, as políticas de formação e as instituições envolvidas nesse processo ao longo da história. A pesquisa tem desdobramentos na perspectiva qualitativa e usou, como instrumento metodológico, um questionário de avaliação do estágio e de autoavaliação dos acadêmicos com o intuito de perceber (ou não) suas resistências sobre o trabalho na creche e na pré-escola. Pode-se constatar que existem especificidades no trabalho do professor da educação infantil, contudo os currículos de pedagogia seguem privilegiando o trabalho com crianças maiores, além disso, os sujeitos da pesquisa mostraram palpáveis sinais de resistência em se tornarem docentes da educação infantil em virtude da construção sócio-histórica do perfil desse profissional.

**PALAVRAS-CHAVE:** professor, educação infantil, perfil, estágio, resistência.

**ABSTRACT:** This article discusses the professional construction of the preschool teacher, involving the discussion of its origins in female practices expropriated from professional intentionality, the training policies and the institutions involved in this process throughout history. The research has unfolded in the qualitative perspective and has used, as a methodological instrument, a questionnaire to assess students' internship and self-assessment with the aim of perceiving (or not) their resistance to work in daycare and in preschool. It was verified that there are specificities in the work of the preschool teacher, but pedagogical curricula continue to favor work with older children. In addition, the research subjects showed palpable signs of resistance in becoming teachers of early childhood education

---

<sup>1</sup> O projeto de pesquisa do qual faz parte esta investigação tem como título "A formação do pedagogo em destaque: referências teórico-metodológicas e docência universitária", e foi registrado na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins (UFT) com o código PA10 # 003/2013.

<sup>2</sup> Mestre em Educação, Professora do Curso de Pedagogia. Universidade Federal do Tocantins- UFT. Palmas-TO-Brasil. [bessacarrijo@uft.edu.br](mailto:bessacarrijo@uft.edu.br)

due to the social and historical construction of the profile of this professional.

**KEYWORDS:** teacher, preschool education, profile, internship, resistance.

## Introdução

Desde a década de 1990, a discussão sobre a formação de docentes para atuar na educação infantil tem-se revelado importante no campo educacional, sobretudo com a aprovação da Lei nº 9.394/1996, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996)<sup>3</sup>. As políticas públicas de preparação dos professores da educação básica – em que a educação infantil constitui a primeira etapa – avolumaram-se, tendo em vista que a LDB, no Artigo 62, indica o ensino superior como ponto alto a se buscar para a capacitação de profissionais de educação que trabalham desde a creche.

Conforme Didonet (2014, p. 164), “ainda se está em busca de melhor definição do perfil profissional e de uma fonte de recursos que sustente um quadro de profissionais qualificados”. Tal indefinição do perfil profissional da pessoa que trabalha em instituições com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas<sup>4</sup> é um vestígio da história da educação infantil no Brasil, que se desenvolveu de forma precária, até mesmo na preparação e no reconhecimento dos seus educadores. Para Pimenta e Lima (2004, p. 63), “a identidade vai sendo construída com as experiências e a história pessoal, no coletivo e na sociedade”. No caso dos docentes ligados à educação infantil, o peso social é de pouca notoriedade e há um forte apelo das questões de gênero. A despeito dessa situação, intenta-se neste artigo discorrer sobre a construção histórica e social da identificação do profissional da primeira etapa, revelando os entremeios das instituições de formação e algumas políticas públicas envolvendo a universidade e a preparação específica do professor da educação infantil. A discussão culmina, intencionalmente, na disciplina de estágio supervisionado

---

<sup>3</sup> Há várias produções sobre a formação de professores da Educação Infantil envolvendo a compreensão do seu perfil, as orientações teórico-prática, metodológicas, cursos de formação e estágio: Araújo (2006), Barbosa (2011), Drumont (2014), Silveira (2015). Para Silveira (2015) os estudos ainda são pouco e a área carece de mais pesquisas sobre o tema nos cursos de pedagogia.

(Epub Ahead of Print 08 out.,2017)

<sup>4</sup> Na busca de termos adequados para indicar as idades das crianças da educação infantil, usou-se como referência o documento Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (BRASIL, 2009): bebês têm entre 0 e 18 meses; crianças bem pequenas têm entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; crianças pequenas têm entre 4 anos e 6 anos e 11 meses; finalmente, crianças maiores têm entre 7 anos completos e 11 anos e 11 meses.

da educação infantil do curso de Pedagogia, por meio da qual capturaram-se sinais de relutância que os alunos desvelam nesse momento do processo de formação em que se tornam professores de crianças pequenas.

Este estudo faz parte do trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa “Formação de professores: fundamentos e métodos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), câmpus Palmas”, e possibilita delimitar uma investigação sobre as especificidades da formação do educador infantil. A pesquisa tem desdobramentos na perspectiva qualitativa e usou, como instrumento metodológico, um questionário de avaliação do estágio e de autoavaliação dos acadêmicos, com o intuito de perceber (ou não) suas resistências sobre o trabalho na creche e na pré-escola. Para tanto, buscou-se nas respostas dos sujeitos da pesquisa, alunos do curso de Pedagogia da UFT/ Palmas durante cinco semestres letivos, a compreensão do ânimo ou relutância que eles têm sobre tornarem-se educadores infantis, assim como a contribuição da disciplina de estágio para sua formação.

### **A profissionalização do educador infantil: história, indefinição do perfil e políticas públicas de formação**

Muito mais que simplesmente pensar nos tempos remotos do surgimento da educação infantil e do profissional para nela atuar, estudar sua história, demarcando suas origens e dando significado à sua trajetória, é desvendar o tempo presente e, então, buscar possíveis saltos para um futuro melhor. Faz-se imprescindível revelar as circunstâncias, situando aquilo que se foi, dando horizonte para um porvir, sem que se fique preso ao imediatismo que pode ser pouco esclarecedor, afinal “não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram?” (BENJAMIN, 1987, p. 223).

O objeto da educação contextualizado, segundo Kuhlmann (1998, p. 17), é “elemento constitutivo da história da produção e reprodução da vida social”. Dessa forma, os fatos sociais que levaram à criação das primeiras instituições voltadas para o atendimento de crianças entre zero e seis anos, tais como “demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações familiares, novas representações sociais da infância, etc.” (KUHLMANN, 1998, p. 17), são indicativos da constituição do perfil do professor trabalhador da educação infantil na atualidade.

A primeira instituição voltada para receber crianças de creche (até dois anos de idade) foi inaugurada em 1899 e estava ligada à fábrica de te-

cidos Corcovado no estado do Rio de Janeiro. Tal iniciativa, e outras que lhe sucederam, tinha os moldes das instituições francesas que atendiam bebês em creches e crianças maiores (entre três e seis anos de idade) em escolas maternas (KUHLMANN, 2003). Kuhlmann (2003, p. 479) relata que o trabalho com as crianças era desenvolvido por mulheres sem qualificação alguma, mas as supervisoras eram professoras, “carreira escolar que se oferecia para a educação feminina, inclusive para as religiosas, responsáveis pelo trabalho em várias creches”.

Nesse sentido, o trabalho feminino com crianças pequenas iniciou-se sem conotação profissional. Esse esvaziamento das características profissionais era resultado de um contexto em que a mulher não tinha espaço na esfera pública e em que a docência com crianças seria uma forma de conseguir ingressar em um trabalho fora da dinâmica doméstica, mas desempenhando as mesmas atividades de educação e cuidado do lar. Quanto a isso, Almeida (1998, p. 32) afirma: “era aceitável que as mulheres desempenhassem um trabalho, desde que este significasse cuidar de alguém. O doar-se com nobreza e resignação, qualidades inerentes às mulheres, era premissa com a qual também se afinavam profissões como enfermeira ou parteira”.

Micarello (2011, p. 216), ao analisar a história da constituição de professores da educação infantil, revela que, no início do século XX, as atividades desenvolvidas com crianças em instituições como creches e jardins de infância eram realizadas por mulheres, estas sem preparo, “especialmente em se tratando de crianças muito pequenas, que por sua condição de relativa imperícia demandam, de modo especial, cuidados físicos e relacionais”. Por conta dessa lógica assistencialista, o empreendimento público inicial para a formação de docentes para a pré-escola foi tardio, acontecendo somente em 1974. Trata-se da Resolução nº 45 do Conselho Federal de Educação (CFE) sobre a educação pré-escolar, que aprovou a habilitação no magistério no âmbito do segundo grau (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1979).

Cabe resgatar um pouco a história dos cursos de formação de professores para compreender como se chegou à Resolução nº 45. O curso de Pedagogia já existia, assim como as demais licenciaturas, por força do Decreto nº 1.190, de 1939. A organização desses cursos teve a marca do conhecido esquema 3+1, que se resumia, basicamente, a estudos específicos no decorrer dos três anos iniciais e à formação em didática que habilitava um indivíduo a lecionar no último ano (SAVIANI, 2009). Contudo, o curso de Pedagogia formava professores para as chamadas escolas normais, que por sua vez preparavam docentes para a então nomeada escola primária. Com a

aprovação da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), que fixava diretrizes e bases para o primeiro e segundo graus<sup>5</sup>, as escolas normais deixaram de existir e a formação de professores para o primeiro grau passou a ser uma habilitação de curso de segundo grau.

Segundo Saviani (2009, p. 147), “a habilitação [...] foi organizada em duas modalidades básicas: uma [...] de três anos (2.200 horas), [...] para lecionar até a 4ª série; e outra [...] de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau”. No contexto pós-lei de 1971, o curso de Pedagogia formava professores para o magistério de nível médio e especialistas em educação como diretores, supervisores e orientadores. Diante dessas mudanças na legislação do ensino e da necessidade de refletir sobre as especificidades da educação pré-escolar, o CFE passou a discutir como seria essa habilitação no âmbito do segundo grau. A conselheira Maria Terezinha Tourinho Saraiva propôs, por meio do Parecer nº 1.600/1975 – que foi aceito –, que em um quarto ano do curso de magistério fossem oferecidos estudos adicionais voltados para a educação pré-escolar.

Pode-se concluir que existia uma preocupação específica do Ministério da Educação e Cultura (MEC) com o objeto da educação pré-escolar. Kramer (1995) contribui para o entendimento dessa vicissitude na proposta de atendimento e, conseqüentemente, de melhor preparo dos professores para trabalhar com crianças de quatro, cinco e seis anos de idade na época, posto que o governo federal já havia tomado a decisão de implantar uma educação compensatória na pré-escola, cujo objetivo era contribuir com o maior sucesso dos alunos nas séries iniciais do primeiro grau.

Maria Terezinha Saraiva declara:

[...] embora nos faltem dados, pelo próprio panorama do professorado brasileiro de 1º grau, se pode afirmar, com grande dose de verdade, que pouquíssimos professores em exercício junto a pré-escolares possuem formação adequada, uma vez que os currículos dos antigos cursos normais (e mesmo superiores de modo geral), não enfatizam necessariamente a importância e a didática para atender crianças abaixo dos 7 anos. Isso é mais grave quando sabemos que, convenientemente assistidas, muito se pouparia, em tempo futuro, com reeducação psicomotora, de apoio ou supletiva. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1979, p. 44-45).

---

<sup>5</sup> Nomenclatura dada com a Lei nº 5.692/1971.

Era bem verdade que não havia conteúdo nos cursos de formação direcionados à educação de crianças pequenas, e ficou evidente na manifestação da relatora a proposta de educação compensatória expressa na iniciativa de suprir carências culturais de crianças pobres, uma vez que “faltariam a estas crianças, ‘privadas culturalmente’, determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos” (KRAMER, 1995, p. 24). Esse assunto também foi discutido e aprovado na sessão de 2 de julho de 1974, que aprovou o Parecer nº 2.018, quando o relator da Resolução nº 45, Paulo Nathanael Pereira de Souza, aconselha que “se dê ênfase aos programas de emergência caracterizados como de ‘educação compensatória’ para a população de 6 e 5 anos ou menos [...]” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1979, p. 28).

Cabe comentar que, simultaneamente a essas iniciativas na vertente compensatória, pensadores da educação de crianças pré-escolares como Froebel eram estudados no Brasil, sobretudo em escolas de ensino particular, e sustentavam propostas pedagógicas para atender à educação dos extratos sociais afortunados (OLIVEIRA, 2002). Segundo Barbosa (2011) como era nobre a mulher se dedicar ao cuidado, até mesmo mulheres de classe média e alta, com formação em magistério primário, se especializavam em conteúdos de abordagem da educação nova e liberal (Montessori, Decroly, Froebel, Dewey, dentre outros) para o trabalho com crianças pequenas da elite.

Para Saviani (2009, p. 147), esse desfecho do desaparecimento das escolas normais foi grave, uma vez que “o antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º grau [...] configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”. Mas nos anos 1980 o curso de Pedagogia adotou a vertente de formação no princípio da docência, ou seja, a identidade do profissional formado estaria voltada para o perfil de professor, sobretudo aquele que atuaria na creche e pré-escola e nas séries iniciais do primeiro grau. Era um momento de renovação em sintonia com a Constituição Cidadã.

Assim, com o fim do período militar e a aprovação da atual LDB (BRASIL, 1996), esperava-se que os dilemas da formação para a agora chamada educação infantil (primeira etapa) e o Ensino Fundamental I pudessem ser mais bem trabalhados na educação superior no âmbito dos cursos de Pedagogia, mas “a LDB sinalizou uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo” (SAVIANI, 2009, p. 148), sobretudo por admitir que institutos superiores oferecessem formação superior regular a custos baixos e em tempo reduzido. Além disso, a lei continuou admitindo a formação de nível médio para atuar nessas duas etapas (Artigo 62). Com base em Mészáros (2007, p. 117, grifo do autor), pode-se compreender que “os remédios educacionais formais, mesmo

alguns dos maiores, e mesmo quando são sacramentados pela lei, podem ser completamente *invertidos*, desde que a lógica do capital permaneça intacta como enquadramento orientador da sociedade”.

Sobre esses cursos de formação superior, Osteto (2000, p. 19) afirma que uma crítica a ser feita a seus currículos é a “[...] ênfase ao pólo ‘educação’ [...]”, ou seja, os aspectos voltados para o cuidar e o brincar, a afetividade, a convivência coletiva e a cultura da infância têm menos espaço.

Valente (2015, p. 29) também ressalta os anos 1980 como período de luta por projetos pertinentes de formação e valorização da classe, dos quais muito se perdeu na década seguinte. Em 1997, o Decreto Presidencial nº 2.306 permitiu a flexibilização da formação de professores em institutos superiores, “mantendo-se a exigência da pesquisa e extensão apenas nas universidades”. Já em 1999, o Decreto nº 3.276 limitava a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental somente a cursos normais superiores, o que foi barrado pelo Decreto nº 3.554/2000 após diversas discussões e tensões, decreto esse que estabeleceu tal via como uma das possibilidades de preparação do professor, não a única.

Tem-se, assim, o perfil da política de formação que se instalou a partir da década de 1990, impressa pelas reformas neoliberais. Tal marca manteve-se em todos os setores, tendo como um de seus apontamentos o afastamento do Estado como provedor de bens sociais: “os intensos ventos vindos da Inglaterra, dos Estados Unidos, da Austrália e do Chile sopravam em sentido inverso aos direitos sociais [...]” (CURY, 2013, p. 205).

No que diz respeito especificamente à formação para a educação infantil, cabe aqui comentar o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (ProInfantil), iniciado em 2005. O Programa “é um curso semipresencial de formação em Ensino Médio, na modalidade Normal, emergencial, oferecido para professores em exercício nos sistemas municipais e estaduais de ensino” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2010, p. 5). O que deu um sentido oposto a essa iniciativa de formação por meio do ProInfantil e de cursos como o normal superior foi a aprovação das diretrizes nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, cujo Artigo 2º assim orienta: “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” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006). Essas diretrizes criaram um marco conceitual importante sobre a preparação de docentes para a primeira etapa ao demarcar seu lugar no curso de Pedagogia, sendo tal curso instigado na busca de uma formação profissional

teórico-prática pertinente para o atendimento educacional da criança de pouca idade, incluindo o estágio supervisionado como componente curricular também para a educação infantil.

Apesar dessa importante política de formação que imprimiu um enaltecimento ao trabalho docente na creche e na pré-escola, segundo Leite Filho e Nunes (2013, p. 84), “há municípios que contratam profissionais sem qualificação para o exercício da função docente. Muitos são tratados, não como professores, mas como educadores, auxiliares, estimuladores ou agentes, entre outras denominações”. Compreende-se que essa prática se efetiva diante dos problemas orçamentários para a manutenção da educação infantil e da pouca valorização do trabalho que se faz com a primeira infância em espaços institucionalizados, quer dizer, muitos gestores municipais acreditam que, para tutelar (limpar, alimentar e guardar) e brincar com crianças pequenas, não é necessário ter curso superior.

A lógica da institucionalização da criança pequena segue na tônica do capital que dita as formas de fazer educação para atender aos interesses dominantes. Mészáros (2007, p. 109, grifo do autor), ao discorrer sobre o impacto do capital na educação, afirma que as reformas educativas se prestam tão somente “para remediar os piores *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus *fundamentos causais* antagônicos profundamente enraizados”. Diante disso é pertinente questionar: em que medida o fato de a formação do educador infantil estar situada no curso de Pedagogia tem contribuído para a melhor qualificação e valorização desse profissional?

Para Kishimoto (2011, p. 108), a formação de professores para a primeira infância em universidades enfrenta muitos obstáculos, pois a “tradição universitária tem reproduzido práticas em que professores se organizam em campos disciplinares, criam-se tradições, feudos, dificultando as reformas”. Vê-se nisso uma significativa desarmonia entre a forma como a maioria das universidades organiza seu trabalho nos cursos de professores e as reais necessidades da escola infantil – da criança que ela recebe e do currículo que deve atendê-la. “A criança pequena aprende em contato com o amplo ambiente educativo que a cerca, que não pode ser organizado de forma disciplinar” (KISHIMOTO, 2011, p. 108).

É certo que os cursos de Pedagogia existentes no país têm tradição, em sua maioria, na formação de docentes para desempenhar suas funções nas séries iniciais do ensino fundamental com crianças maiores, assim como mostrou o breve esboço das instituições de formação de professores. Esse fato e a própria aplicação de uma educação compensatória para a pré-escola

contribuíram para que a organização do trabalho com crianças pequenas tenha se tornado um reflexo do ensino fundamental, e “essa filiação inadequada cristalizou práticas conhecidas como a ‘escolarização’ na educação infantil” (KISHIMOTO, 2011, p. 107).

Portanto, cabe ao curso de Pedagogia compreender que a identidade do professor de educação infantil é diferente da dos profissionais habilitados para ser regentes nas turmas de crianças maiores. Oliveira-Formosinho (2011, p. 138), ao estudar o perfil do educador para atuar na primeira etapa, afirma que “a profissionalidade docente das educadoras é baseada numa rede de interações alargadas”. Diferentemente dos demais profissionais da educação básica, o educador infantil deverá ser capaz de realizar a difícil tarefa de *educar e cuidar* sob a perspectiva integrada, ou seja, de conceber a capacidade e competência sociopsicológica infantil para aprender, o que exigirá do professor a criação de um ambiente de convívios e experiências significativas. Contudo, o professor deverá ser sensível à vulnerabilidade do bebê, da criança bem pequena e da criança pequena, o que solicita a manutenção de seu bem-estar, segurança, higiene e saúde. Para Oliveira-Formosinho (2011), a globalidade da criança exige o alargamento das funções do educador, e as delimitações de seu trabalho acabam se tornando pouco definidas.

Além disso, esse professor da primeira infância deve ser capaz de se relacionar com um grande conjunto de pessoas ligadas à criança: pais, auxiliares, professores de áreas (arte, música, educador físico) e psicólogos, dentre outras. Isso porque a criança da educação infantil reúne em torno de si um grupo maior de profissionais e de áreas de atuação associadas aos sistemas de ensino; há, por exemplo, o envolvimento do pessoal da assistência social, o que demanda do professor o estabelecimento de muitas interações no sentido de integrar ações para a prestação de um bom serviço aos pequeninos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011).

Diante desse contexto de atuação, é inegável uma capacitação consistente do professor de educação infantil. Em que pese a importância de se ter profissionais bem qualificados para desenvolver atividades de educação e cuidado nas instituições infantis, o fato é que ainda hoje o Brasil tem um grande número de pessoas atuando sem formação e até mesmo profissionais titulados são desvalorizados, tendo em vista a construção social e histórica em que foi forjada essa profissionalização. Kramer (2011, p. 124) analisa essa situação: “dentre as questões e tensões específicas de natureza sociocultural com que nos defrontamos na área, [...] me parece fundamental: a nossa condição de mulheres”. Os estudos de Kramer apontam que a prática com crianças na

educação infantil continua sendo desempenhada, predominantemente, pelo sexo feminino, e que as características de fazeres domésticos e sem tributos profissionais perpetuam-se na percepção que a sociedade tem sobre essa atividade.

Quanto à valorização e iniciativa de melhor formação dos professores, tem-se a recente Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as diretrizes curriculares nacionais (DCNs) para a formação em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015). Para Dourado (2016, p. 29), “as DCN aprovadas e homologadas pelo MEC avançam na direção de maior organicidade para as políticas e gestão da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica”. As novas DCNs têm como princípios norteadores: “[...] a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 2). Além disso, a Resolução nº 2 define, no parágrafo quarto do Artigo 3º, quem é o profissional da educação básica – incluindo o professor da educação infantil –, colocando-o, nessa lógica, em igualdade com os demais professores na formação e na importância de seu trabalho.

Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 4).

Talvez com essas novas diretrizes para a formação docente seja possível encontrar modos mais fecundos para a constituição do curso de Pedagogia e das demais licenciaturas para toda a educação básica. Na análise de Saviani (2009), ainda hoje o curso de Pedagogia não encontrou um caminho profícuo

diante dos problemas de capacitação de pessoas que possam enfrentar os múltiplos desafios da educação básica do país, dentre eles, pode-se afirmar, a atenção educativa para crianças da creche e da pré-escola.

### **Estágio e formação de professores da educação infantil: construindo caminhos**

Como já se viu, a formação universitária de professores constitui algo complexo e, no caso dos professores para a primeira infância, existem limitações. Dentre as dificuldades há algumas de ordem curricular, o que tem frequentemente obstaculizado uma preparação mais adequada do professor da educação infantil. Na tentativa de sanar essas dificuldades no que diz respeito ao currículo, um ganho significativo veio com as DCNs para o curso de graduação em Pedagogia (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006), que introduziu o estágio para a educação infantil.

Pimenta e Lima (2004, p. 111) indicam o estágio como uma excelente oportunidade de os alunos aproximarem-se da realidade em que poderão atuar, isto é, “aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe estar atento às particularidades e às interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade”. Dessa forma, a organização dos planos para a oferta de estágio deve ir além das observações e regências tradicionais, adotando uma proposta de investigação cuja intencionalidade é superar a dicotomia teoria/prática (PIMENTA; LIMA, 2004).

Para essas modificações importa, essencialmente, que a disciplina de estágio seja compreendida como um significativo componente curricular no curso de formação. Assim, no que concerne a orientações legais para a definição do estágio, a Lei Federal nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008) dispõe sobre o estágio de estudantes. Seu artigo primeiro define: “estágio é o ato educativo supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições superiores” (BRASIL, 2008). Além disso, o parágrafo um desse mesmo artigo salienta que “o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando”.

Desse modo, a disciplina Estágio da Educação Infantil foi organizada mediante orientações do projeto pedagógico do curso de Pedagogia (PPC)<sup>6</sup> da UFT, câmpus Palmas, que tem o seguinte objetivo: “Garantir a aprendizagem

---

<sup>6</sup> O PPC do curso de Pedagogia está organizado mediante as diretrizes nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

significativa dos conteúdos da formação educativa, vinculada à prática pedagógica problematizadora, teorizada e transformada a partir das investigações dos estagiários” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2007, p. 28). A disciplina, que é normalmente garantida semestre a semestre, tem carga horária de 120 horas e é ministrada no sexto período do curso.

A partir dessas orientações adotou-se como eixo principal a pesquisa, ou seja, ela é o método de formação no estágio (PIMENTA; LIMA, 2004), pois acredita-se que a prática de ensino deve caminhar para a reflexão da realidade, visto que é uma atividade teórico-prática. É importante ater-se também para o conceito mais abrangente da identidade do professor no Brasil, para uma ideia de *intelectual crítico e reflexivo* (PIMENTA, 2008), visto que tal reflexão precisa levar em conta a influência do contato social e histórico; o professor deve ser permeado pelas tendências teóricas de sua época e, só assim, ter um potencial transformador em sua prática.

O esquema adotado para o desenvolvimento dessa disciplina buscou seguir as perspectivas do estágio como pesquisa – utilizando levantamento bibliográfico, observação participante, análise de documentos e entrevista – por meio das seguintes atividades: diagnóstico (observação geral da escola e dos gestores e leitura de documentos como o projeto político-pedagógico), observação da ação docente (participação nas aulas e planejamento dos professores), escrita e desenvolvimento do projeto de pesquisa simultaneamente às regências. Todas essas atividades foram sendo realizadas no sentido de aproximar as conjunturas escolares, mergulhadas no contexto sócio-histórico e analisadas por teorias pertinentes a cada situação encontrada.

### **Indicações de resistência: o que revela a pesquisa**

Esta investigação, que se destinou a compreender os rastros históricos e sociais da profissionalização de docentes para a primeira infância no Brasil, assim como os sinais de negação para uma possível atuação dos futuros pedagogos na educação infantil, tem como orientação metodológica a pesquisa qualitativa. Seguiram-se as indicações de Bogdan e Biklen (1994), que afirmam que as pesquisas de cunho qualitativo são descritivas e os dados são analisados de forma indutiva; os pesquisadores “tentam analisar os dados em toda a riqueza, respeitando, tanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Considerar a abordagem qualitativa significa caminhar no sentido de

um estudo que se comprometa com o aprofundamento das análises a fim de valorizar as falas dos sujeitos e os processos sociais e históricos no qual estão inseridos. Dessa forma, segundo Bogdan e Biklen (1994), uma das principais características desse tipo de pesquisa é que ela considera o processo mais importante que o resultado.

Apesar do uso do questionário não ser comum em estudos dessa natureza, optou-se por utilizar esse instrumento para o registro de dados da avaliação dos alunos referente à disciplina Estágio da Educação Infantil e à sua autoavaliação no que tange a suas percepções sobre o impacto desse momento da formação. O uso de tal instrumento, juntamente com as notas da autora da pesquisa, também professora da disciplina, possibilitou a organização das informações ao longo de cinco semestres, a saber, 2011/II, 2012/II, 2013/I e 2014/I e II. Segundo Triviños (1987, p. 137), vários instrumentos de coleta de dados podem ser utilizados na pesquisa qualitativa, visto que esses dados “adquirem vida definida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria”. Nessa lógica, “sem dúvida alguma, os *questionários fechados* [...], também o podemos usar na pesquisa qualitativa” (p. 137).

Ao longo dos cinco semestres da pesquisa, a disciplina Estágio da Educação Infantil teve um total de 110 alunos matriculados, dos quais 87<sup>7</sup> participaram da pesquisa, o que significa que 79% dos estudantes responderam ao questionário. É interessante destacar o quantitativo de alunos e alunas matriculados no estágio, visto que as questões de gênero têm relevância nesta análise: dessa forma, havia 96 mulheres (87% do total) e 14 homens (13% do total). Entre os sujeitos da pesquisa, 78 são mulheres, o que corresponde a 90%, e nove são homens, ou 10% do total. Com base nos estudos de Almeida (1998) e de Kramer (2011), constata-se que o maior número de matrículas efetuadas por mulheres no curso de Pedagogia perpetua a ideia de que a educação do público infantil continua circunscrita a esse gênero.

As perguntas do questionário foram: Como você chegou para fazer a disciplina de Estágio da Educação Infantil? Quais eram as expectativas? Foram sanadas? Diante da devolutiva dos alunos expressa em 87 questionários, foi possível buscar as pistas direcionadas para a temática. As categorias foram criadas por meio do agrupamento das informações e da perscrutação das minúcias dos dados localizados, sem, contudo, perder de vista o todo desse processo, que vai além das vozes locais. A resposta de cada aluno pode ser classificada em várias categorias. Nesse sentido, foram criadas cinco categorias de análise:

1- Medo/dificuldade/preocupação/ansiedade: foi possível perceber,

<sup>7</sup> Para manter o sigilo dos participantes da pesquisa, foram usados nomes fictícios.

sobretudo nas respostas da primeira questão, que 41% dos acadêmicos utilizaram termos que indicam receio de realizar o estágio da educação infantil, o que permitiu formular esta categoria.

2- Conhecer o CMEI<sup>8</sup>/preconceito/decepção/curiosidade/dúvida: em 21% das respostas da questão 1 surgiram indicativos referentes à pretensão dos alunos de sanar dúvidas sobre as escolas de educação infantil por meio do estágio; muitas dessas respostas, como se verá adiante, revelaram preconceitos sobre os fazeres nos CMEIs.

3- Experiência importante/gratificante/aprendizado: estes termos, encontrados em 21% das respostas, foram fundamentais para construir esta categoria, que buscava saber se as expectativas dos estagiários foram sanadas.

4- Entender a educação infantil/educar/cuidar: a formulação desta categoria deu-se por meio das respostas da questão 2 sobre quais eram as expectativas em relação ao estágio, e 9% dos acadêmicos evidenciaram que queriam compreender a educação infantil.

5- Professor encontrado no CMEI: as três questões ajudaram a verificar os comentários dos alunos em relação aos professores, por isso 8% das respostas mencionavam esses profissionais atuantes nas escolas de estágio.

A primeira categoria – Medo/dificuldade/preocupação/ansiedade – esteve presente em 41% do total das respostas. Esse quantitativo bastante expressivo mostra a resistência dos alunos em relação a estagiar em escolas infantis. Percebeu-se que chegaram à graduação com preconceitos sobre os fazeres na primeira etapa, isto é, estariam em uma instituição onde as atividades do professor – como cuidar (dar banho, trocar fraldas...) – são desvalorizadas (KRAMER, 2008), o que é um despropósito, no imaginário social, para um profissional de nível superior. Tem-se as seguintes falas:

*Tinha muito interesse de fazer o estágio na Educação Infantil, pois tinha a curiosidade de conhecer a realidade dos CMEIs de Palmas e participar de perto do processo de formação/aprendizagem das crianças. Confesso que a realidade encontrada superou minhas expectativas porque tive a oportunidade de estagiar em um CMEI organizado, funcionários que nos acolheram bem. E o principal: atuar como professora. (Luana)<sup>9</sup>*

*No início da disciplina estava um pouco apreensiva por não saber o que poderia encontrar mas ao mesmo tempo, imaginava não ser nada tão complicado. Minha expectativa era tirar de letra,*

---

<sup>8</sup> Centro Municipal de Educação Infantil.

<sup>9</sup> Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, foram usados nomes fictícios.

---

*porém vi que a profissão de professor da Educação Infantil não se resume a apenas cuidar de crianças, abrange algo bem maior. Necessita de muito planejamento para não perder o controle.*  
(Alice)

O depoimento de Luana deixa claro que ela foi surpreendida com a organização da escola de educação infantil do estágio, isto é, sua expectativa era encontrar um lugar desleixado, o que é um indício da relutância diante de uma instituição desvalorizada socialmente (SILVA, 2001). Outro ponto interessante da fala dessa aluna é que lhe foi possível ser professora nesse espaço, ou seja, é provável que ela tivesse em mente que o estágio se resumiria a atividades de cuidadora de bebês e crianças pequenas, e que não fariam parte do processo momentos destinados aos fazeres “próprios” de professora; contudo, essa expectativa também foi superada.

Alice, por sua vez, tinha construída a ideia de que é muito fácil ser docente na educação infantil: basta cuidar. Esta ideia foi construída historicamente (KUHLMANN, 2003, OLIVEIRA, 2002). Fica claro o movimento de reação da aluna, pois certamente não acreditava que precisasse fazer faculdade para tutelar bebês em creches. Entretanto, ela pode mudar essa concepção ao perceber que existe planejamento na instituição que lida com crianças pequenas, que o professor tem de estudar para conseguir avançar no dia a dia da escola, tem de registrar sua prática (que deve ser intencional) e o desenvolvimento de cada criança – enfim, é um trabalho difícil, a ser realizado por gente qualificada. É fundamental que este país priorize a educação para que a política de formação de professores de educação infantil possa ser levada a sério. Para Didonet (2014), a complexidade da instrução da criança exige especialistas no assunto, ou seja, professores altamente preparados.

No que se refere à segunda e quarta categorias – Conhecer o CMEI/ preconceito/decepção/curiosidade/dúvida (21% de respostas) e Entender a educação infantil/educar/cuidar (9% de respostas) –, pode-se dizer que a construção/compreensão da função da educação infantil constitui um processo intrincado e que o conceito de educar/cuidar ainda carece de lapidação no contexto brasileiro (CERISARA, 2004; KRAMER, 2008). Além disso, é preciso situar os conceitos de criança e de infância, compreendendo que estes são tecidos na sociedade a partir dos arranjos sócio-históricos intimamente ligados à lógica econômica e política. Uma vez que existem diversas infâncias, as quais, por sua vez, especificam-se nos espaços regionais e locais, são “múltiplos os tempos de infância e nele coexistem realidades e representações diversas”

(CORSINO, 2012, p. 15), mas a sociedade globalizada cria aspectos universais sobre a infância e a criança. A disciplina de estágio também teve a intenção de revisitar os referidos conceitos, pois eles agem de modo decisivo na construção da identidade do profissional. Seguem dois depoimentos:

*Tive muita ansiedade quando comecei a disciplina de estágio infantil pois, não sabia se conseguiria trabalhar com crianças pequenas. Não sabia como seria a relação estagiária e bebê, mas assim que tive a primeira experiência na creche, que foi justamente no berçário, percebi que era capaz de atuar como professora em uma creche. Superei as expectativas. (Júlia)*

*Ao iniciar o estágio tive de início uma visão equivocada do que consistia em estagiar no CMEI. Como nunca havia estado numa sala, achei que era apenas uma professora para 45 alunos e que não havia dinâmica nem momento de ensino em sala. Depois de um período de observação minha visão mudou, com relação ao desenvolvimento das aulas, as crianças participaram e colaboraram para que o mesmo ocorresse da melhor forma possível. (Eva)*

O comentário de Júlia sugere grande relutância em lidar com bebês na instituição de educação infantil. É curioso que ainda persiste a ideia de que atuar na creche é menos importante que na pré-escola e nos demais ambientes da educação básica (DIDONET, 2014). Apesar do prejulgamento, a aluna diz ter sido significativo o contato com os bebês e que construiu conhecimentos no sentido de superar as expectativas iniciais. Já a fala de Eva mostra um lado bastante negativo de muitas escolas de educação infantil: a superlotação. A concepção da aluna no que se refere a creches, bem como de muitas pessoas na sociedade em geral, é a de um depósito de crianças para os pais poderem ir trabalhar. Mas essa visão também mudou quando Eva percebeu que havia muitos profissionais envolvidos em cada turma e que as atividades pedagógicas eram possíveis.

A terceira categoria – Experiência importante/gratificante/aprendizado – esteve presente na resposta de 21% dos participantes, revelando uma avaliação positiva em relação à disciplina Estágio da Educação Infantil. Foi oportuno concluir que as atividades propostas por meio da metodologia do estágio (PIMENTA E LIMA, 2004), tendo como eixo orientador a pesquisa, renderam frutos valorosos, pois a lógica social de desvalorização do profissional da educação infantil e dos seus fazeres nas instituições de ensino cedeu lugar

a novos entendimentos que prezam esse profissional e concebem sua ação como altamente complexa e notável.

*Cheguei à disciplina com um pouco de ansiedade para conhecer o CMEI e como acontece o trabalho nele. Logo no início, quando trabalhamos os textos, tive um pouco de medo porque houve a quebra de conceitos já construídos, pois comecei a ver que a Educação Infantil não é fácil no sentido de que não pode ser assistencialista, nem pode introduzir o ensino fundamental para as crianças. Com o passar do tempo o medo foi passando, começamos a ter contato com a escola. (Marta)*

*Quando desenvolvi a pesquisa foi muito prazeroso, uma sensação única. Tinha a ideia de que na Educação Infantil só se cuidava e educava pouco. Com as regências percebi que para trabalhar na Educação Infantil tem de estudar muito. (Ana)*

Apesar de o estágio ter permitido aos alunos o encontro com muitas situações positivas e interessantes na ação docente e na prática institucionalizada, possibilitou-lhes também o enfrentamento de realidades complicadas em diversos sentidos, que colocaram em destaque a atuação dos professores. A quinta categoria – Professor encontrado no CMEI –, com 8% dos comentários, revela um quadro triste:

*Eu cheguei para fazer a disciplina de estágio um pouco apreensiva, mas também muito curiosa para entender como funciona a prática do profissional docente. Minhas expectativas eram de encontrar professores totalmente preparados para estar à frente da educação de nossas crianças, mas não foram os profissionais que eu esperava encontrar. (Vera)*

*Conhecer de fato como funciona a Educação Infantil era meu objetivo mas fiquei frustrada pois existe uma rotina engessada, sem sentido para as crianças e os professores, não todos mas a maioria, são infelizes, não trabalham como deveriam, são grossos com as crianças, não desenvolvem algo pedagógico, cantam o tempo todo, não tem muito conhecimento de seu fazer pedagógico. O que é uma pena. Ficaram muitas perguntas sem respostas e a que mais me inquieta é: para que uma rotina maçante? (Aline)*

Os alunos depararam-se com profissionais pouco preparados, desmotivados pelas condições de trabalho e convencidos de que o que fazem não tem valia. Nesse contexto, Kramer (2008, p. 81) destaca que toda criança “tem direito à educação infantil de qualidade, com professores que também sejam tratados, se vejam e atuem como sujeitos sociais”; contudo, o poder público e a sociedade carecem de uma ruptura de velhos conceitos no atendimento de crianças pequenas, assim como os alunos desta pesquisa, uma vez que, “em condições precárias, não se educa, nem se cuida”, tampouco se faz o educar/cuidar de forma integrada. As declarações de Vera e Aline revelam a decepção com os professores que encontraram no estágio e a desmotivação perante seu processo de formação que as levará, no futuro, a trabalhar em instituições de educação infantil.

### **Considerações finais**

A presente investigação buscou problematizar a história da profissionalização do docente da educação infantil no Brasil, situando a origem desse trabalho em fazeres femininos expropriados de intencionalidade profissional. A pesquisa também abordou as políticas de formação e as diversas instituições que foram, ao longo do tempo, se responsabilizando pela capacitação do profissional da educação básica, o que inclui o professor da primeira etapa. Sabe-se que no tempo presente o curso de Pedagogia tem limitações significativas na formação de seus profissionais, mas o fato de a preparação de docentes da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental estar vinculada a esse curso de licenciatura em nível superior é, sem dúvida, um ganho definitivo.

Uma questão irrefutável é que a formação de pessoas para atuar em creches e pré-escolas requer especificidades. Para Oliveira-Formosinho (2011), o conceito de educar/cuidar dá uma dimensão diferente e mais ampla para o trabalho realizado pelo professor, o que exige uma capacitação que dê conta do caráter integralizado das ações, oportunizando, nesse sentido, o desenvolvimento de um bom serviço prestado às crianças.

Apesar das mudanças ocorridas nas duas décadas que sucederam à promulgação da atual LDB e outros dispositivos legais, percebe-se que há ainda muito por fazer em termos de formação, posto que boa parte das pessoas que assumem trabalho em creches ou pré-escolas não têm qualificação. Além disso, o cenário educacional brasileiro carece de rupturas e ressignificações sobre a construção da identidade e da valorização do professor de educação infantil (CERISARA, 2004; DIDONET, 2014; KRAMER, 2011; SILVA, 2001).

Numa lógica contraditória vive-se o sequente desprestígio de professores. Isso é sentido no curso de Pedagogia da UFT/Palmas, que, por meio da disciplina Estágio da Educação Infantil, busca contribuir com a formação do docente da primeira infância. Por meio de seus depoimentos, os sujeitos da pesquisa mostraram palpáveis sinais de resistência em se tornarem docentes desse segmento da educação em virtude da construção sócio-histórica do perfil desse profissional; ou seja, para cuidar e brincar com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, não é necessário ter diploma de ensino superior. Tal conceito afasta da educação infantil o interesse dos futuros professores.

Assim, urge que haja quebras nas ideologias que ainda hoje constituem a identidade do professorado infantil, por meio de políticas mais eficazes de formação, valorização salarial e melhores condições diárias de trabalho. A dignidade do docente das instituições de educação infantil garantirá que as crianças também tenham uma educação de qualidade.

## Referências

ALMEIDA, J. S. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

ARAÚJO, D.S. *Infância, família e creche: um estudo dos significados atribuídos por pais e educadoras de uma instituição filantrópica*. 2006. 265 f. Tese de doutorado. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2006.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 1. (Obras Escolhidas).

BARBOSA, I.G. O Proinfantil e a formação de professores. *Revista Retratos da Escola/ Escola de Formação da Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação (Esforce)*. Brasília, V.05, n 09, jul/dez, 2011. p.385-399.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alves et al. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da

Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

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

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes [...] e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 dez. 2008.

CERISARA, A. B. Por uma pedagogia da Educação Infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Ed. Unesp, 2004. p. 347-356.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

CORSINO, P. (Org.). *Educação infantil: cotidiano e políticas*. São Paulo: Autores Associados, 2012.

CURY, C. R. J. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 29, n. 2, p. 195-206, 2013.

DIDONET, V. A educação infantil na LDB/1996: mudanças depois de 2007. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 144-170.

DRUMONT, V. *Formação de professores e professoras de Educação Infantil no Curso de Pedagogia: estágio e pesquisa*. Tese de doutorado. 216 f. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014.

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da Educação Básica: novas diretrizes e perspectivas. *Comunicação & Educação*, São Paulo, Ano XX, n. 1, p. 27-39, jan./jun. 2016.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais da

educação infantil. In: MACHADO, M. L. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 107-115.

KUHLMANN, M. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 469-496.

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

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BASÍLIO, L. C.; KRAMER, S. (Org.). *Infância, educação e direitos humanos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 51-82.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 117-132.

LEITE FILHO, A. G.; NUNES, M. F. Direitos da criança à Educação Infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Org.). *Educação infantil: formação e responsabilidade*. Campinas: Papyrus, 2013. p. 67-88.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. Tradução de T. Brito. *Revista Theomai*, Buenos Aires, n. 15, p. 107-130, 2007. Disponível em: <[http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO15/ArtMeszaros\\_15.pdf](http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO15/ArtMeszaros_15.pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2016.

MICARELLO, H. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Org.). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. Campinas: Papyrus, 2011. p. 211-228.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Secretaria de ensino de 1º e 2º grau. Subsecretaria de Ensino Regular. *Legislação e normas da educação pré-escolar*. Brasília, DF, 1979.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). *Edição especial: Proinfantil em debate*. Brasília, DF, Ano XX, Boletim 20, dez. 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC); UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília, DF, 2009.

OLIVEIRA, Z. Os primeiros passos da história da Educação Infantil no Brasil. In: \_\_\_\_\_, *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 91-120.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala de aula e o mundo. In: MACHADO, M. L. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 133-198.

OSTETO, L. E. Andando por creches e pré-escolas públicas: construindo uma proposta de estágio. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil*. Campinas: Papirus, 2000. p. 15-30.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-52.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. (Org.). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

SILVA, I. O. *Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVEIRA, T.A.T. M, *Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade: concepções acadêmicas e de profissionais de educação*. Tese de doutorado. 304 f. Universidade Federal de Goiás-UFG. Goiânia, 2015.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. *Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia do Campus de Palmas*. Palmas, abr. 2007.

VALENTE, L. F. Políticas de formação de professores no Brasil nos anos 2000: desafios e possibilidades. In: BORGES, M. C.; AQUINO, O. F. (Org.). *A formação de professores para a educação básica: discussões teóricas e práticas*. Uberlândia: Edufu, 2015. p. 29-60.

**Data de recebimento: 02.03.2017**

**Data de aceite: 29.05.2017**

## O CEFAPRO E A FORMAÇÃO PERMANENTE NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

### CEFAPRO AND PERMANENT TRAINING IN THE CONTEXT OF THE PUBLIC SCHOOL

Ademar de Lima Carvalho<sup>1</sup>

*Se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir ações e saberes, consciente de seu compromisso social e político. Isso é tarefa da formação inicial e da formação permanente centrada na escola (FRANCO, 2008).*

RESUMO: O presente texto tem como objetivo produzir uma reflexão sobre a importância do Centro de Formação e Atualização dos profissionais da educação básica (CEFAPRO), enquanto instrumento de mediação no processo de formação permanente no contexto da escola pública. Refletir sobre a formação de professor centrada na escola no contexto do Centro de Formação, necessariamente, precisa estar articulada a um projeto político de formação consubstanciada a uma concepção de mundo, ser humano, professor, educação e escola na dimensão da qualidade social. Como pressuposto teórico o texto se fundamenta no pensamento educativo de Paulo Freire. Para análise sobre a formação permanente a reflexão embasa no diálogo pedagógico de autores freiriano. Como resultado da reflexão, tem-se a intenção que o texto possa contribuir com a produção da crítica, problematização e afirmação sobre a importância do CEFAPRO como centro de formação permanente de política e pedagógica dos trabalhadores da

---

<sup>1</sup> Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMT/CUR. Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Políticas Públicas Educacionais e Práticas Pedagógicas. [ademarl@terra.com.br](mailto:ademarl@terra.com.br)

educação pública.

**PALAVRAS- CHAVE:** política de formação, formação permanente, escola, educador.

**ABSTRACT:** The present text aims to produce a reflection about the importance of the Center for Training and Updating of Basic Education Professionals (CEFAPRO), as an instrument of mediation in the process of permanent formation in the context of the public school. Reflecting on school-centered teacher training in the context of the Training Center necessarily needs to be articulated to a political project of formation consubstantiated with a conception of the world, human being, teacher, education and school in the dimension of social quality. As a theoretical presupposition, the text is based on the educational thinking of Paulo Freire. For analysis on ongoing formation, reflection is based on the pedagogical dialogue of Freirian authors. As a result of the reflection, it is intended that the text can contribute to the production of criticism, problematization and affirmation on the importance of CEFAPRO as a center for ongoing training in politics and pedagogy of public education workers.

**KEYWORDS:** training Policy, ongoing training, school, Educator.

A práxis educativa, a formação e a qualidade da educação têm se transformado em campo acirrado de debate, reflexão, ao mesmo tempo, que também tem sido espaço e objeto privilegiado de investigação por parte de muitos pesquisadores. A problemática da formação permanente centrada na escola e a organização do trabalho pedagógico, faz parte do meu interesse de estudo há um longo tempo.

Para adentrar no processo de reflexão da temática proposta é fundamental compreender que historicamente no processo de desenvolvimento da humanidade, a educação se constituiu como tarefa central capaz de superar a ignorância e a alienação humana. Kant (1999) afirmava que a educação é a condição para que o homem saia da menoridade e passe à emancipação. Neste sentido, pode-se afirmar que a educação, nada mais é do que a produção social da humanidade objetivada em cada sujeito/indivíduo.

O pressuposto da teoria crítica comunga da ideia de que a educação produz a emancipação humana. A educação emancipadora, na perspectiva da prática da liberdade, precisa ser compreendida no seu contexto histórico. Educação como práxis comprometida com a formação do sujeito histórico,

ser de relações comprometido a transformação do mundo que está inserido. Educação que prima pela prática pedagógica, no cotidiano da sala de aula, deve propiciar uma reflexão crítica que estimule o sujeito a ampliar a compreensão da realidade social que desperte a consciência do novo.

A preocupação central neste texto é produzir um diálogo, como construção reflexiva, sobre a importância e sentido que tem o Centro de Formação e Atualização do Professor - CEFAPRO<sup>2</sup> como instância pública constituída como instrumento de mediação da formação permanente de professores articulada ao contexto da práxis educativa na escola. O destaque que trago aqui está na direção de problematizar e reafirmar a autonomia do CEFAPRO como instrumento de mediação da formação permanente do professor centrada na escola.

Partindo do entendimento que historicamente o CEFAPRO foi instituído alicerçado a mobilização de melhoria da qualidade da educação. A formação política e pedagógica constitui como referência central da formação permanente na escola. Porém, no contexto político atual, o CEFAPRO passa por nova reconfiguração de sentido da formação continuada e desenvolvimento profissional voltada para a intervenção pedagógica, por isso, a necessidade de reafirmação desse Centro como instituição formadora das diferentes dimensões do trabalho docente nos aspectos políticos, pedagógicos, sociais e culturais comprometido com a formação integral dos trabalhadores da educação. Enfim, frente ao cenário constituído, o CEFAPRO precisa ser reafirmado como política pública de Estado para a formação dos profissionais da Educação.

Para um salto qualitativo, a educação precisa ser compreendida de uma forma articulada à existência humana, e, “portanto, a totalidade dos processos sociais de produção e reprodução da própria vida social” (ANTUNES, 2012, p. 74). No contexto da escola pública do Estado de Mato Grosso, compete ao CEFAPRO a responsabilidade ética da mediação e atuação direta com a formação permanente dos profissionais da educação. Compreendo que é também de competência do CEFAPRO constituir-se num espaço estruturado para mediação de estudo, formação e investigação. Portanto, a qualidade social desejada para a educação na perspectiva da inclusão, requer que o CEFAPRO, assuma para além de sua responsabilidade de mediação do processo de formação de professores, também o compromisso de assessoramento da organização do

---

<sup>2</sup> “O Centro de Formação e Atualização do Professor consiste numa política da Secretaria de Estado de Educação que proponha a formação continuada para os professores por meio dos Centros de Formação-unidades criadas para sediar os encontros de estudos direcionados para a formação dos professores. Estes Centros foram criados após a portaria da SEDUC, nº1.966/96. Que suspendeu as matrículas do Curso de Habilitação em Magistério do regime regular”. Simone Albuquerque da Rocha. Formação de professores em Mato Grosso: trajetória de três décadas (1977-2007). Cuiabá: Edufmt. 2010. p. 85.

trabalho pedagógico na escola. Para que desenvolva esta atividade, de forma qualitativa, precisa ser transformado em Centro de referência de formação, assessoramento e investigação, visando a produção de conhecimento que possa contribuir com a análise no contexto da escola pública, para ampliar o compromisso com melhoria da organização do trabalho pedagógico. Como bem sabiamente ensina Freire que “o ideal de nossa formação permanente está em que nos convencemos de, e nos preparamos para, o uso mais sistemático da nossa curiosidade epistemológica” (2000b, p.105).

A reflexão projetada neste trabalho, parte da concepção da pessoa humana como sujeito histórico, ser de relação e de educação como ato político, substrato de qualidade social, comprometida com a formação de sujeito coletivo. Parte ainda do entendimento, de que o sentido da vida, do ser humano, da educação, da formação, do ensino e aprendizagem é sempre uma aposta que se fundamenta no pressuposto de educação como práxis social inserida na conquista da liberdade. Contudo, para o desenvolvimento da práxis educativa, trabalho de qualidade, no cotidiano da escola,

O papel de professor traz para o indivíduo a necessidade de uma formação, um preparo para o desempenho adequado. Ao domínio de conhecimentos sobre determinada área da realidade, que se converterá no conteúdo de ensino, se junta a exigência de domínio de recursos teóricos e metodológicos para a partilha, a socialização dos conteúdos. Mais ainda, é preciso ter uma visão crítica dos princípios que fundamentam sua prática, dos fins por ela visados, dos compromissos por ela requeridos. (RIOS, 2016. p.19).

A esse respeito, é importante considerar que é no confronto com a realidade objetiva que o sujeito vai problematizando a prática que extrai o substrato para compreensão e ordenação de sua identidade profissional, tendo em vista que a formação da consciência de sujeito histórico é produzida na relação com o mundo. É, portanto, no processo de identificação e libertação que instiga o sujeito a envolver-se com a formação capaz de potencializar os profissionais da educação à experiência da ação na perspectiva do desenvolvimento da conscientização crítica, enquanto princípio metodológico da formação de professores na escola (FREITAS, 2004).

Na perspectiva da escola cidadã a “educação como formação, como processo de conhecimento, de ensino e aprendizagem, é parte integrante do movimento da existência humana, bem como do desejo de buscar e saber

mais”, porque o ser humano por necessidade de desenvolvimento educa permanentemente (CARVALHO, 2005, p. 49). A questão fundamental é que para

educar, nesta perspectiva, é trabalhar com a finalidade de possibilitar ao ser humano melhores condições de vida, sua inserção social, tendo em vista as transformações políticas, educacionais, econômicas, sociais e profissionais. Educar na dimensão do que exige a qualidade social pressupõe que o profissional da educação busque continuamente a própria formação (CARVALHO; SANTOS, 2015.p. 18).

A reflexão apresentada aqui está conectada à ideia de que a escola é o lugar do conhecimento, para tanto, é importante que o professor tenha uma formação que possibilita compreender que a prática educativa que cria as condições pedagógicas que produzem a inclusão do sujeito. Uma prática educativa alicerçada na apropriação da cultura, do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, visando à transformação do estudante em sujeito capaz de mobilizar e engajar no processo de construção de sua identidade e intervenção crítica no mundo cotidiano. Por isso, descreve Freire (2000b, p.105) “é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade”.

No contexto da escola, a questão central que desafia os agentes públicos, é criar as condições necessárias para que todos queiram estudar, aprender e entender o mundo do trabalho, bem como o papel da ciência, da cultura, da filosofia, letras e arte para aprofundar e ampliar a compreensão da existência humana. No espaço da escola é central pensar e produzir conhecimento que auxilia o estudante a ampliar a sua inteligibilidade de mundo e engajar no processo de transformação dessa sociedade injusta que está inserido. Por isso que, “a dialeticidade entre teoria e prática deve ser plenamente vivida nos contextos teóricos de formação” de professores (FREIRE, 2000b, p.106).

No âmbito do Centro de Formação o método dialógico precisa ser compreendido e assumido como instrumento formativo de professores. Isso porque

Os questionamentos e as reflexões dialógicas abrangem não só a prática, mas também as memórias, histórias, capacidades, saberes, atitudes, sensibilidades, valores e concepções de cada professor ou professora e do grupo como um todo, em um permanente movimento de conscientização e desafio para tentar o novo que transforma. (HENZE, 2015, p. 21).

Logo, pensar a formação centrada na escola no mundo de hoje é sempre uma atividade complexa, árdua e instigante, porque requer, num mesmo movimento, envolver-se e afastar-se da escola, para deixar fluir a reflexão sobre o seu sentido e a sua finalidade da formação dos educadores. O diálogo investigativo-formativo pode ser caracterizado como momento do encontro, identificação e sistematização de caminhos percorridos no processo de mediação da formação enquanto agentes do CEFAPRO, professores da Rede Pública e da Universidade.

Portanto, uma questão relevante a ser destacada é que desde a constituição do Centro de Formação os professores, para atuarem no seu espaço como formadores, precisavam ser “oriundos da escola pública e, portanto, experientes nas questões educacionais, os quais passariam por uma formação e atualização desenvolvida em conjunto com a UFMT para, então, procederem ao atendimento, orientação e desenvolvimento das atividades de formação nos Centros” (ROCHA, 2010, p. 87).

Dessa forma, para fluir o diálogo que gera reflexão em torno da educação, práticas educativas, formação e seus desafios no contexto da escola, o diretor e a coordenação pedagógica necessitam transformar o conteúdo do diálogo em temática e instrumento mobilizador para pensar a necessidade de analisar a dinâmica da complexidade e politicidade da educação, a qual desafia seus profissionais no contexto da escola.

Neste sentido, a consciência da prática implica a ciência da prática embutida, anunciada nela. Dessa forma, fazer ciência é descobrir, desvelar verdades em torno do mundo, dos seres vivos, das coisas que repousavam á espera do desnudamento, é dar sentido objetivo a algo que novas necessidades emergentes da prática social colocam á mulheres e aos homens. (FREIRE, 2000b, p.102).

Para contrapor a lógica neoliberal de conhecimento tácito na formação de professor e prática pedagógica que mascara o pressuposto que fundamenta a formação do profissional reflexivo é preciso uma formação crítica capaz de envolver os profissionais da educação, sobretudo os formadores, no processo de construção de ferramentas teóricas e metodológicas que possibilitem atualizar o compromisso por uma educação para a justiça social assentada na epistemologia da curiosidade e da suspeita como método de conscientização e inserção no contexto da práxis pedagógica como protagoniza Torres (2008).

Neste processo para desenvolver a formação da consciência crítica, compreendo que a pesquisa é condição fundamental para a formação permanente dos professores, porque leva-os ao envolvimento com o processo de fazer ciência que se configura no ato de descobrir e desvelar o mundo em que o sujeito está inserido. A pesquisa possibilita ao sujeito ampliar a compreensão da realidade e complexidade humana na perspectiva da produção do novo conhecimento, do pensar, escrever e reescrever a realidade do mundo da vida.

Para elucidar a questão que mobiliza para o envolvimento no processo de pesquisar, educar e ensinar, Freire (1997, p.32) esclarece que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. A pesquisa, a indagação, a busca é parte indissociável da natureza do trabalho docente. No processo de formação permanente é fundamental que o professor se assuma como pesquisador, para conhecer e compreender o que ainda não conhece, no sentido de anunciar a novidade que problematiza e ressignifica a prática.

No contexto da experiência humana e das relações de poder, o tempo urge para o desafio, necessidade e desejo de ressignificação da identidade de professor ordenada ao tempo histórico instituído estaticamente, submerso a ordem de desvalorização social da profissão. Diante da complexidade e contradição de ser professor na contemporaneidade, é importante perseguir a formação docente centrada na escola como ponto fundamental para resgatar o significado social da profissão. Mas, isso não acontece de uma forma mágica estudando fragmentos de textos descontextualizados de um projeto educativo e da civilidade desejada. Precisamos analisar em que momento estamos e que projetos estamos reproduzindo na prática pedagógica, porque o espaço da escola, sobretudo da sala de aula, tem se transformado em território de disputa de novas identidades profissionais com concepções políticas e educação de caráter “conservador na tentativa de reduzir a identidade docente á condição de aulistas, de meros transmissores de conteúdos, dos conteúdos do currículo, da disciplina.” (ARROYO, 2011, p.30). Por conseguinte, com relação à concepção de mundo, educação, infelizmente tem muitos professores que compactuam com o paradigma conservador de sociedade e educação, resistem em participar da formação permanente como instrumento de conscientização e reinvenção da escola na perspectiva da inclusão. No atual cenário político, muitos professores ingenuamente coadunam com a lógica privatista da educação e passa a ser consumidores do sistema de apostilamento descontextualizado da realidade da escola e de sua formação docente. O ato de assumir a educação na perspectiva conservadora passa a conformar com a ideia de escola agência para atender as necessidades individuais criadas pelo mercado. O que precisa ser

compreendido que “a reinvenção da escola a partir das necessidades de mercado é, pois, o modo neoliberal de projetar a política educacional no sentido e sua manutenção” (FREITAS, 2004, p. 87).

A formação centrada na escola é condição para opensar, refletir e analisar a prática, o contexto e finalidade social da educação. Isso passa, sem dúvida, pelo movimento dialético indissociável no modo de pensar a **profissionalização e o profissionalismo**. De acordo com Libâneo (2001, p.63) “a conquista da profissionalidade supõe a profissionalização e o profissionalismo” que se vincula “ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas á prática profissional”.

Portanto, é importante para refletir e inovar a prática pedagógica que o professor saiba que a forma como compreende a educação tem relação direta com a maneira que concebe o conhecimento e o processo de ensino e aprendizagem que desenvolve na sala de aula. Procedendo neste caminho, pode-se entender que a educação cidadã, de caráter libertador, comprometido com a constituição de sujeito capaz de envolver com a transformação da sociedade, tem uma base teórica, que precisa ser compreendida, enquanto suporte para constituição de uma escola que pensa o ser humano integral comprometido com a inclusão do sujeito.

Por isso que, como suporte teórico para problematizar a prática educativa, entre os diferentes pensadores da teoria crítica da educação, “mais do que nunca, urge o reconhecimento do legado de Paulo Freire à formação de educadores”, como fundamental a umas práxis transformadora e viável na educação do século XXI (FREITAS, 2007, p.8). Isso significa compreender que a formação do professor somente ganha relevância política de autotransformação da qualidade do exercício profissional se ocorrer na perspectiva da práxis.

Partindo do pressuposto de que a consciência do inacabamento é o que produz o desejo e a necessidade do professor em se envolver com seu processo de formação permanente, o que torna possível a reflexão da prática educativa. “Nesta perspectiva, a auto(trans)formação de professores assume um papel importante para uma práxis pedagógica e epistemológico-política. Somente um profissional aberto à reflexão sobre as suas práticas e os contornos que envolvem os estudantes e os processos educativos será capaz” de entender que a práxis educativa seconstitui como um jeito de conceber e atuar na organização do trabalho pedagógico na escola. (HENZE, 2015, p.23).

Diante do que foi exposto, pode-se deduzir que o pensamento educativo-pedagógico de Paulo Freire é fundamental para problematizar a perspectiva da reflexão “em torno dos saberes necessária á prática docente”

que aguça a curiosidade epistemológica. A realidade do mundo da vida, da educação na contemporaneidade “requer o desenvolvimento de uma disciplina intelectual voltada para a criação de atitude de formação permanente capaz de viabilizar o trânsito entre o contexto teórico e o contexto concreto, potencializado” pelo desejo de conhecer sempre mais. (FREITAS, 2007, p.13).

Como já foi destacada, a formação permanente, no pensamento educativo Freiriano, é condição necessária à profissionalização do professor, desde que se constitua, fundamentalmente, num desafio aos educadores de pensar criticamente sobre a prática com a finalidade de compreendê-la e transformá-la. Trazendo o diálogo da formação permanente para o âmbito da responsabilidade do CEFAPRO, no contexto da escola, destaca-se que deve constituir como eixo orientador da política de formação uma discussão que prioriza a compreensão da organização do trabalho pedagógico na escola, gestão democrática e formação da consciência crítica, a fim de que o professor sinta-se desafiado a atuar na perspectiva da práxis libertadora. Como Freire (1980, p. 25), estou “absolutamente convencido de que a educação como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”. Dessa forma, a conscientização no processo de formação permanente do professor precisa ser assumida como método na prática formadora. “A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizando em fator utópico” (Idem, p. 27).

Da mesma forma que a formação e profissionalização do educador precisa ter como base a perspectiva da práxis, uma proposta formadora comprometida com a formação permanente crítico-reflexiva, progressivamente orientada:

é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1980, p. 39).

Por outro lado, é importante entender que a educação do ser humano não acontece no vazio, mas na relação sócio-histórico-política. O que se aprende da experiência ao longo da vida, desde a tenra idade, se constitui como instrumento fundamental para refletir e compreender o sentido e significado do trabalho para a constituição humana. A experiência de magistério, a formação permanente centrada na escola constitui eixo nuclear de análise

para entender o papel do trabalho educativo no contexto da escola pública.

No substrato da formação permanente de professores, há que se evidenciar que “o fato real é que a formação da consciência e a apropriação do conhecimento têm como pressuposto básico a condição existencial e material de vida do sujeito” (CARVALHO, 2005, p.112). Por isso, que a vida humana é orientada no e para o tempo. Assim, nós, os humanos, precisamos de tempo para tudo. O tempo passado, o presente e o imaginado. Tempo para pensar, encontrar, construir, olhar, conversar, estudar, produzir, trabalhar, cuidar, correr, brincar, crescer, namorar, amar, dançar, cantar, viver e sonhar. Tempo de silêncio e escuta. Tempo que corrói, constrói e impulsiona para aprender a ser e fazer sujeito histórico. Temporalidade que na esfera do movimento dialético da contradição na relação cotidiana apresenta-se como possibilidade histórica de transformação, libertação e assunção humana.

É porque podemos transformar o mundo, que estamos com ele e com os outros. [...] É por isso que devo trabalhar a unidade entre o meu discurso, minha ação e a utopia que me move. É neste sentido que devo aproveitar toda oportunidade para testemunhar meu compromisso com a realização de um mundo melhor, mais justo, menos feio, mais substantivamente democrático (FREIRE, 2000a, p.33-34).

A questão é que cada momento histórico é delimitado pela síntese do diverso que representa e traduz a cultura de seu povo. A escola, enquanto instituição que lida com o conhecimento, é fruto da constituição histórica, bem como da representação cultural da sociedade civil organizada, determinada num espaço e tempo. Hoje, pensar o futuro, necessariamente, remete a produzir uma reflexão sobre a estrutura que ordena o sistema capitalista, bem como da cultura veiculada e disseminada pelo projeto neoliberal de sociedade. Mas, “para que o professor construa as suas formas de mediação pedagógica, é fundamental que parta de uma análise e reflexão sobre as determinações sociais presentes na realidade que atua” (CARVALHO, 2005, p.64).

Portanto, para produzir a ruptura da educação desenvolvida no espaço da escola, no mundo contemporâneo, faz-se necessária uma leitura crítica da realidade e reforma do pensamento e do conhecimento na ação cotidiana. A práxis pedagógica na sala de aula, requer imaginação criadora, atividade e linguagem adequada à realidade do tempo presente, para que seja capaz de seduzir o estudante a compreender e, ao mesmo tempo, para que possa envolvê-lo no processo de transformação da realidade do mundo da vida,

---

enquanto condição provocadora do movimento dinâmico para constatação e construção do processo histórico da humanidade.

A escola no mundo contemporâneo e os desafios nas práticas dos profissionais da educação estão relacionados com o projeto imaginado no espaço da contradição do presente, alicerçado à concepção de sociedade, ser humano, educação e projeto político de vida que foi estruturado socialmente. Embora se realize no tempo histórico, o futuro próximo e distante, constitui o tempo em que se concretiza o nosso presente. Porém, o amanhã não é realidade, mas possibilidade de construção, por isso que em se tratando da atividade humana, “o seu futuro imediato estará ocupado necessariamente pelo prolongamento das atividades e ações que empreendemos e realizamos durante um tempo.” (SACRISTÁN, 2015, p.13).

Mais do que pensar o desafio da prática educativa, no momento histórico, é fundamental pensar a condição de possibilidade da escola para a liberdade criativa, num tempo que se fecha cada vez mais ao processo de obscurantismo humano. A educação é uma prerrogativa do ser humano que acontece onde e quando é gesta na cultura a imaginação criadora da liberdade humana. Mas, “a humanização do aluno e do professor está limitada por relações e formas de ação presentes na prática educativa, que refletem a influência de relações mais amplas, presente na prática social” (FACCI, 2004, p. 246). Isso tem implicação direta com a formação docente. E “o professor, enquanto agente da práxis educativa, necessita de sólida formação teórico-pedagógica para desempenhar sua função com competência” (CARVALHO, 2005, p.64).

Nesta perspectiva, é importante destacar que a prática pedagógica é orientada por um suporte teórico-metodológico, mas não dispensa tempo para pensar, compreender, sistematizar, desenvolver e avaliar a si mesmo num movimento permanente de sua autoformação. A práxis pedagógica é uma travessia que exige construir pontes teórico-metodológicas que possibilitam ao estudante se envolver com o processo de ensino e aprendizagem. E a prática para se transformar em significativa, visando problematizar o estudante para o desejo e envolvimento como estudo, precisa nutrir-se da pesquisa, do diálogo desafiador circular permanente entre espanto, admiração e busca criativa no espaço concreto da realidade humana e social.

A educação lida com o presente em estágio de mudança que aponta para um futuro a ser construído permanentemente. Porém, é fato notório que na escola, mesmo reconhecendo e agindo com respeito às diferenças, há necessidade de um projeto coletivo para construir a coesão programática da ação educativa. A realidade do mundo da vida, da educação exige de nós,

educadores, pensarmos, construirmos e caminharmos juntos na perspectiva que na escola a docência tenha uma melhor qualidade social.

Na condição de sujeito, mediador, ator responsável pelo ensino, o professor precisa entender que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.” (FREIRE, 1988, p. 58). Portanto, é na positividade que o outro, neste caso o educando, encontra na práxis do professor, em grande dimensão, que se abre à possibilidade, um sentido a uma nova direção para o envolvimento do estudante na sua vida de estudo. Esse encontro problematizador determinado pelo diálogo que compartilhar a necessidade do ensino e aprendizagem, também produz no sujeito um sentido para continuar o caminho da busca do saber e do estudo.

No entendimento de Freitas (2004, p. 181) consubstanciado ao pensamento de Paulo Freire, o ato de estudar, no fundo, é uma atitude crítica frente ao mundo. A postura crítica do ato de estudar está relacionada a cinco aspectos: 1- assume enquanto sujeito do ato de estudar (exige questionamento). 2- a postura crítica se dinamiza em função da atitude curiosa (pergunta, indaga e busca). 3- Apropriar-se de bibliografia relacionada ao tema em estudo. 4- diz respeito a assunção de uma atitude de diálogo a ser assumida com o autor do texto. 5- está relacionado à atitude de humildade.

A qualidade da formação teórica e metodológica do professor é condição indispensável para a produção da leitura da realidade sociopolítica e análise da prática pedagógica, porque somente libertando o imaginário simbólico do complexo de inferioridade e preconceito, é que os profissionais da educação construirão a sua autonomia e libertação. Boa parte do instrumento para o discernimento, enfrentamento e superação da condição e desafio que encontra a profissão de docente tem relação direta com a formação, autoformação, estudo e pesquisa do sujeito professor.

No movimento do pensamento freiriano que trata a educação como um ato de conhecimento e aproximação crítica da realidade, o que caracteriza a natureza da prática educativa, o processo de conhecer é o ato de ensinar e aprender, por isso que a atividade formativa-pedagógica é sempre uma partilha entre sujeitos. Frente ao contexto de mudança histórica, política e da sociedade os novos atores sociais que chegaram, e continuam chegando à escola, estão provocando a transformação identitária do professor que, sem dúvida, implica na exigência da feitura de outra identidade docente pautada nos princípios da “crítica, da emancipação, da liberdade e da autonomia” (WOGEL, 2007), dando uma direção a formação profissional comprometida com a educação libertadora.

Para ensinar, o profissional da educação precisa de razoável formação teórico-pedagógica para compreender “as condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa” [...] “dessa forma, o professor deve manter uma postura crítica em relação aos conteúdos apropriados por ele, transmitidos e também apropriados pelos alunos” (FACCI, 2004, p.245).

Portanto, diante do esvaziamento do trabalho docente, é desafio para os profissionais de educação reconstruir o sentido e a formação docente. Pensar e construir outra escola, a que queremos e precisamos para educar e formar a geração do século XXI, na perspectiva da educação histórico-cultural. Isso requer potencializar a formação e valorização do exercício da profissão. O educador progressista tem como exigência ética da profissão assumir que a educação, a escola, tem papel fundamental de instrumento de formação construtiva de um novo ser humano.

Na minha percepção, um problema que desmobiliza o profissional da educação a envolver-se com a formação tem raiz na desvalorização social da profissão, na carga excessiva de trabalho e cultura do individualismo social, que, como consequência, produz a ruptura de vínculo e afetividade de projeto coletivo na escola. Assim, a formação passa a ser vista como uma imposição, amargura para o exercício da profissão.

Enquanto professor e pesquisador de formação e práticas pedagógicas na escola, o que tenho percebido é que o que tem imperado na relação cotidiana na escola é a lógica do projeto que produz a seletividade. E, neste contexto, a escola se apresenta como gestora de prática excludente do sistema político vigente. A formação tem ficado mais no amplo da adaptação das políticas públicas do que oferecido instrumento teórico e metodológico para analisar e produzir a crítica sobre o que está posto. Logo, no meando da realidade da escola pública, depara-se sempre com a invisibilidade dos sujeitos que transitam no seu território. Assim, o que se pode ver e analisar é que em muitas escolas o que determina é a ausência de sentido, de projeto coletivo. Há um grande vazio na dimensão do pertencimento de ideias e vida dos sujeitos que perpassam pelo cotidiano da escola.

Do exposto, declara-se que para transformar a escola num espaço de estudo e de saber, pensar é o desafio que tenciona e instiga a educação contemporânea. Mas, o desafio que provoca a todos profissionais da educação, sem dúvida, é pensar uma educação popular na escola pública, enquanto instrumento investigativo que mobiliza a prática educativa para condução do estudante no diálogo para “compreensão do que é o conhecimento” para elucidar a realidade. Educação como ato de possibilidade para compreender

o ser humano como ser social e histórico situado.

A mobilização para a nova escola depende da capacidade dos educadores de levar adiante a materialização da educação á prática. Mudar a escola pública não significa, pois, só transformar as suas estruturas. Isso é necessário, mas também é prioritário assegurar a todos o acesso e a apropriação do saber produzido historicamente e ajudar o aluno na definição de projeto pessoal. Mudar a escola é também modificar os valores que regem a vida, a relação professor-aluno e ensino e aprendizagem. O desenvolvimento passa pela cultura da solidariedade e reciprocidade, valores éticos que têm como suporte a valorização do diálogo-pensamento e respeito às diferenças culturais (CARVALHO, 2005, p. 227).

No substrato da organização do trabalho pedagógico na escola, ensinamos Freire (1997, p. 107) que “[...] como professor não me é possível ajudar o educando a superar a sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei”. Como ponte de chegada e movimento de partida para superação da prática instituída, precisa tomada de posição; decisão e ruptura para assim ser gestada a possibilidade de envolvimento dos profissionais com a formação permanente centrada na escola, a fim de que possa transformar em rotina a produção da reflexão que propicia criar no espaço da escola a cultura do diálogo e alteridade como fundamental para o exercício da governação democrática; é um desafio que precisa ser superado para a constituição da educação formal na escola pública. Insisto que essa postura se fundamenta na teoria crítica da educação comprometida com a determinação da emancipação humana.

O desafio das práticas dos profissionais da educação, entre as diferentes possibilidades, está na capacidade de compreensão das relações do mundo do trabalho em que está inserida a escola. De acordo com Freitas (2004, p.160) para avançar na perspectiva da educação cidadã, é preciso “tornar-se indispensável o desenvolvimento de ações e atitudes de formação que contribuam para a vivência da conscientização”, porque essa é condição que nos instiga a assumir uma posição crítica frente ao mundo do trabalho e da educação pública. Na perspectiva teórica da pedagogia histórico-crítica, focada na dimensão política, epistemológica e estética do conhecimento, faz-se necessário, então, compreender que o princípio metodológico que orienta, bem como sustenta a formação que possibilita a produção da conscientização, tem como eixo basilares seguintes pontos: “a prática social como ponto de partida.

A realização de um processo de teorização sobre a prática e o fazer da teoria uma guia para a ação transformadora” (FREITAS, 2004,p.160).

O legado do pensamento educativo de Paulo Freire nos diz que [...] “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. E para superar o saber ingênuo “é fundamental que na prática de formação docente” (FREIRE, 1997, p.43) o professor na escola caminha com o professor formador, mas, para construir a condição de sujeito o seu desenvolvimento profissional, é fundamental que o próprio professor produza a sua autonomia no pensar e agir.

Para que a ordenação e a formação centrada na escola se transformem em ponte edificadora do projeto político pedagógico é importante a função mediadora do CEFAPRO e da coordenação pedagógica, enquanto instrumento de organização e potencialização da formação. Porém, para que a sua efetividade seja significativa e duradoura, é determinante que a governação da escola assuma um caráter democrático. Numa escola democrática, sem dúvida, que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Porque é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1997, p. 44).

Diante do exposto, pode-se então inferir que é no movimento de reflexão entre o instituído e o instituinte que reside a importância de que os profissionais da educação se envolvam no processo de constituição, organização do trabalho pedagógico e projeto político de formação centrada na escola, enquanto instrumento de formação, guia e referência de avaliação da prática.

Para finalizar, destaca-se que o ato de formação, o formar, implica sempre em um “formar-se, em fazer se presente e disposto á mudança no processo ensino-aprendizagem” (CARVALHO; SANTOS, 2015, p.25). Contudo, é preciso fundamentar-se na concepção teórico-metodológica de educação para compreender que a natureza e exercício do magistério se institui num movimento de travessia. Nesta perspectiva que se pode afirmar que a formação é um processo dialético, e que o formador é o sujeito em relação no movimento da formação, por isso que o agente da mediação do ato formativo na escola necessita compreender e vivenciar o processo formador, para que desde o começo do processo, “[...] vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”(FREIRE, 1997, P.25). E neste processo, a formação permanente se transforma em exigência política e necessidade pedagógica para o desenvolvimento profissional do professor. Alicerçado a esse pressuposto,

declara-se que a formação permanente é um direito que assiste a profissão para o exercício do magistério, da governação da escola e demais atividades necessárias ao exercício dos profissionais da educação.

A finalidade da formação permanente centrada na escola é proporcionar aos profissionais da educação uma visão cada vez mais ampla e profunda da realidade. Por isso, que o projeto de formação permanente deve ser indissociável do projeto político pedagógica de cada instituição. No caso do Estado de Mato Grosso, a política pública determina um espaço, específico, destinado à formação continuada dos profissionais da educação docentes e não docentes.

Por fim, é importante dizer que é desafio para os professores da rede pública de educação básica criar, reinventar uma escola pública de qualidade social para todas as pessoas. Para os profissionais da educação, por um lado, superar esse desafio, é sem dúvida, fundamental aproveitar das possibilidades proporcionadas nos momentos de formação para produzir a crítica da realidade da educação. Por outro lado, reafirmar o compromisso com a luta pela reinvenção de formas possíveis que possam contribuir com a melhoria da qualidade da educação, ensino e aprendizagem humana.

O fato marcante é que a realidade objetiva exige dos profissionais da educação pensar em uma nova escola que caiba na vida de cada sujeito que nela chega. Para isso a escola que está aí precisa ser reinventada para que possa produzir a igualdade substantiva que conduz o sujeito a participar ativamente do sucesso da aprendizagem humana. Por isso que refletir sobre a formação centrada na escola como instrumento da formação permanente do professor, implica pensar a formação docente a partir de dentro do contexto escolar, tendo a escola como centro das discussões formativas. Porque formar professores, declara Veiga (2009, p.25)

[...] implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que pressupõe as ideias de formação, reflexão e crítica.

É nesse sentido, que destaco a importância da constituição e desenvolvimento do projeto de formação permanente no contexto da escola pública são fundamentais para a efetivação bem-sucedida da atividade formadora que produz substantivamente a mudança cultural e material do sujeito que dela participa. Neste sentido, estou de acordo como o que propugna Carlos Alberto

Torres (2008) pela luta por uma educação para a justiça social, pela construção de uma educação e uma democracia radical, por um modelo de conhecimento transversal, transdisciplinar e conectivo. Penso que essas determinações poderão ser estendidas para o âmbito do compromisso de formativo do CEFAPRO. Porém, aqui requer que a formação esteja articulada à pedagogia da pesquisa, por que é da condição do exercício da docente a indagação, a busca, a pesquisa. Portanto, para atuar na condição de gestor, coordenador pedagógico, formador na escola é fundamental que o professor se perceba e se assuma porque professor como pesquisador.

Enfim, para continuar dialogando, nessa possibilidade de compreender o sentido da formação permanente do educador, penso que a grande contribuição, no atual contexto que está submetido, o CEFAPRO precisa retomar a natureza de sua constituição histórica, seguindo o marco referencial do compromisso de desenvolver a política de formação centrada na escola, enquanto substrato necessário para a reinvenção da escola pública, na perspectiva da gestão democrática, como descreve Ana Lúcia Freitas (2004), tendo em vista que a formação permanente no âmbito da educação pública constitui como instrumento necessário para a profissionalização dos educadores. Nesta perspectiva é que se justifica a importância do CEFAPRO, enquanto instrumento de mediação no processo de formação permanente de professores no contexto da escola pública.

A formação profissional e permanente do professor, hoje, passa a ter uma complexidade cada vez mais acentuada para atender as exigências do processo educativo contemporâneo. Neste aspecto, no contexto teórico, o da formação permanente dos professores, “é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós, sobre nossa maneira de agir, sobre nossos valores” (FREIRE 2000b, p. 106). E para continuar o diálogo que gera a reflexão e impulsiona a nova busca, destaco as seguintes questões: em que a academia o influenciou no seu modo de pensar a sociedade, a educação, a escola e a profissão? A formação do CEFAPRO está influenciando o professor/a no seu modo de pensar para que concepção de sociedade, cultura, educação e ensino o professor quer formar? A formação centrada na escola mediada pelo CEFAPRO tem contribuindo para compreender o sentido da profissionalização do professor?

## Referências

ANTUNES, Caio. *A educação em Mézaros: trabalho, alienação e emancipação*. Campinas-SP: Autores Associados. 2012.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis-RJ: Vozes. 2011.

CARVALHO, Ademar de Lima. *Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula*. Cuiabá-MT: Edufmt. 2005.

CARVALHO, Ademar de Lima e SANTOS, Terezinha de Farias Ávila. “Formação docente e o pensamento educativo Freiriano”. In: *Formação docente e práticas educativas na escola*/Adelmo Carvalho da Silva, Ademar de Lima Carvalho e Cancionila Janzkovski Cardoso/orgs. Cuiabá-MT: Edufmt. 2015. p.15-27

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho docente? Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas-SP: Autores Associados. 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. 2ª ed. São Paulo. Cortez. 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp. 2000a.

\_\_\_\_\_, *Professora Sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 10. Ed. São Paulo: Olho-d’água. 2000b.

\_\_\_\_\_, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1997.

\_\_\_\_\_, *Pedagogia do oprimido*. 18.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1988.

\_\_\_\_\_, *Conscientização: teoria e prática da libertação- uma introdução ao*

---

*pensamento de Paulo Freire*. 3. Ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. “A urgência de uma práxis transformadora e viável na educação do século XXI”. In: *A práxis de uma educação Inédita viável: referenciando Paulo Freire/Revista de Educação da AEC- ano 36, nº 143- Abril/junho de 2007*. P.7-20.

\_\_\_\_\_, *Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire á formação de professores*. 3ª ed Porto Alegre: Edipucrs. 2004.

HANZE, Celso Ilgo. “Círculos dialógicos investigativo-formativos e auto(trans) formação permanente de professores”. In: *Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores/Celso Ilgo Henz e Joze Medianeira dos Santos de Andrade Toniolo/orgs*. São Leopoldo: Editora Oikos. 2015. P. 17-28.

IMMANUEL, Kant. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2.ed. Piracicaba. Editora Unimep. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 3ª ed. Goiânia: Alternativa. 2001.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *A pergunta filosófica como componente essencial da formação e da prática de professores*. EccoS –Ver.Cient., São Paulo, n. 39, p. 17-28, jan./abr. 2016.

ROCHA, Simone Albuquerque da. *Formação de professores em Mato Grosso: trajetória de três décadas (1977-2007)*. Cuiabá: Edufmt. 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. “Apresentação: por que nos importamos com a educação do futuro?”. In: *Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXII*. Beatriz Jaruta e Francisco Imbernón/orgs. Porto Alegre: Penso. 2015. P. 11-18.

TORRES, Carlos Alberto. “Novos pontos de partida da pedagogia política de Paulo Freire”. In: *Reinventando Paulo Freire para o século 21*. Carlos Alberto Torres...[et al.]. São Paulo: Ed,L. 2008. P. 41-55.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A aventura de formar professores*. Campinas -SP: Papirus. 2009.

WOGEL, Lívio dos Santos. *Ócio do ofício: contribuições da pedagógica do ócio para a formação de professores*. Dissertação de mestrado, Cuiabá: UFMT. 2007

**Data de recebimento: 20.05.2017**

**Data de aceite: 23.03.2018**

## **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DISPUTAS NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO**

### **NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE: DISPUTES IN THE KNOWLEDGE PRODUCTION**

Andressa Grazielle Brandt<sup>1</sup>  
Edilene Eva de Lima<sup>2</sup>

**RESUMO:** o movimento de discussão iniciado em 2013 no Brasil, promovido pelo Ministério da Educação (MEC) em prol da elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vem causando um certo desconforto para o campo educacional brasileiro, apresentando-se como uma política curricular que impõe um currículo mínimo, e não uma Base Nacional curricular com forte embasamento teórico. No presente texto, procuramos apresentar uma breve contextualização de como a Base Nacional vem se constituindo, assim como, a partir do nosso ponto de vista, analisar como BNCC está se materializando em política curricular e na produção de conhecimento nas instituições educacionais. Para tanto, as reflexões terão embasamento nos enfoques e nas abordagens observadas na obra das autoras Macedo (2006), Lopes e Macedo (2011), Frigotto (2011), Shiroma e Evangelista (2011), Montañó e Duriguetto (2013), que trazem contribuições significativas para o campo da política curricular.

**PALAVRAS-CHAVE:** Base Nacional Comum Curricular, política curricular, produção de conhecimento.

**ABSTRACT:** the discussion movement, initiated in 2013 in Brazil, promoted by the Ministry of Education (MEC) in favor of the elaboration of a National Curricular Common Base (BNCC), has been causing a certain concern to the Brazilian educational field, presenting itself as a curricular policy that It imposes a minimum curriculum and not a national curriculum base with a strong theoretical foundation.

---

<sup>1</sup> Doutoranda - Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professora – Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú-Santa Catarina-Brasil  
andressa.brandt@ifc.edu.br

<sup>2</sup> Doutoranda - Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Pedagoga – Rede Municipal de Ensino de São José -Santa Catarina-Brasil.edilima\_prof@hotmail.com

In the present text, we attempt to present a brief contextualization of how the national base is being constituted, as well as, from our point of view, to analyze how BNCC is materializing in curricular politics and in the production of knowledge in educational institutions. Therefore, the reflections are based on the approaches and observation of the work of Macedo (2006); Lopes and Macedo (2011); Frigotto (2011); Shiroma and Evangelista (2011) e; Montañó and Duriguetto (2013), that bring significant contributions to the field of curricular policy.

**KEYWORDS:** National Common Curricular Base, curriculum policy, knowledge production.

## Introdução

O objetivo deste artigo é refletir sobre como a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está se materializando em política curricular e na produção de conhecimento em instituições educacionais. Para explanar sobre o assunto, traremos uma breve contextualização sobre o movimento de criação da BNCC. Nesse cenário, apresentaremos uma análise dessa política curricular a partir da sua materialização e dos movimentos neoliberais capitalistas na sociedade civil atual, os quais influenciam nas políticas educacionais brasileiras.

No Brasil, a partir de 2013, iniciou-se um movimento de discussão nacional promovido pelo Ministério da Educação (MEC) em prol da elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular. Este movimento, inicialmente composto por pesquisadores, consultores e especialistas educacionais, buscou envolver também os demais profissionais da educação, os professores, os gestores, os pais e os estudantes, por meio de debates orientados pelas secretarias estaduais e municipais e das universidades.

Além do acesso a elaboração de proposição de BNCC, disponibilizado por meio de participação, via plataforma digital, durante a elaboração da primeira versão do documento da BNCC. Nesta plataforma digital, encontravam-se vários documentos explicando a necessidade deste movimento nacional, na tentativa de garantir a participação da comunidade e dos profissionais da educação.

No primeiro parágrafo de um dos documentos disponibilizados na plataforma digital para consulta da população, intitulado *Necessidade de Construção de uma Base Nacional Comum*, é apresentada a necessidade de elaboração de uma BNCC, bem como a justificativa dos conceitos, das ideias e dos princípios defendidos pelo movimento:

O direito constitucional à educação é concretizado, primeiramente, com uma trajetória regular do estudante, isto é, acesso das crianças e jovens a uma escola de educação básica na idade legal, depois sua permanência nessa escola, seguida da conclusão das diferentes etapas em que o ensino é organizado, também nas idades esperadas. Concomitantemente, os estudantes devem ainda adquirir os aprendizados de que necessitam para uma vida plena, o que inclui seu desenvolvimento socioemocional e a efetiva inserção na sociedade do conhecimento. (MBNC, 2015, p. 1).

Chama-nos a atenção o trecho inicial do documento, no qual se afirma que o direito constitucional à educação é concretizado, assim como o direito à escola e ao acesso a ela na idade legal, seguidos da permanência e da conclusão das diferentes etapas. Justificar a construção de BNCC baseando-se na argumentação de garantia do direito à educação, ao acesso na idade legal e à permanência parece de certa forma problemático.

A promulgação de uma Base Nacional não garante tais direitos, tendo em vista que outros fatores diretamente ligados à melhoria e à qualidade da educação necessitam de melhorias, como a distribuição justa de renda, o acesso igualitário aos bens sociais, a valorização do magistério, a adoção de políticas sociais igualitárias etc.

Na sequência, justifica-se a elaboração do documento, sem deixar de considerar outros documentos e/ou diretrizes já elaborados no país anteriormente. Entre estes, destacamos: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a educação básica, traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), assim como as propostas curriculares elaboradas pelos diversos estados e municípios. Considera-se, nas publicações disponibilizadas no portal do MEC, em matéria sobre a importância da BNCC (2015), que, apesar de haver uma série de ricas discussões e iniciativas em desenvolvimento por todo o país, a ausência de uma BNCC (2015) traz consequências, como o fato de muitos estudantes não adquirirem os conhecimentos e as habilidades que todos deveriam adquirir, o que acarreta grandes desigualdades educacionais.

Várias são as documentações, a exemplo das apontadas acima, que trazem nas suas intenções a garantia do direito à escola para todos, assim como à permanência e à inclusão, como princípio da educação brasileira. A maioria destes documentos foi elaborado com a participação de educadores, gestores, estudantes e comunidades.

O espaço de participação é uma tentativa de aproximar os conteúdos trabalhados na escola das necessidades e expectativas da sociedade, diminuindo as distâncias entre o saber científico e os saberes oriundos das experiências trazidas pelos sujeitos. Não nos parece crível afirmar que somente através de uma BNCC o direito à educação se concretizaria. E muito menos que é a ausência dessa base comum que contribui com as desigualdades educacionais existentes.

### **Pressupostos teóricos do campo do curricular**

À proposta da BNCC (2015), de que todas as escolas sejam similares e mantenham um currículo comum a todo o país, em nosso julgamento, subjaz uma única forma de ver os estudantes, o que deixa de considerar alguns dos princípios fundantes na constituição do sujeito, sua identidade e cultura, já que a “construção identitária se faz no seu interior” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 216).

Para as autoras, cada indivíduo possui sua identidade cultural, e esta, a cada dia, é reconhecida como objeto de atenção no campo curricular. Torna-se confusa, difícil de entender e de aceitar a prescrição de um currículo único, já que o próprio MEC tem se incumbido, nos últimos dez anos, de produzir publicações<sup>33</sup> que valorizam a participação dos sujeitos que compõem as comunidades educativas, incentivando as escolas a considerar nos seus currículos os diferentes saberes e culturas constitutivos destes sujeitos. Diferentes autores, estudiosos do campo curricular (BHABHA, 2003; MACEDO 2004, 2006; LOPES, 2006; CANDAU, 2008; MOREIRA, 2013), também advogam em favor da valorização das culturas dos diferentes sujeitos, da prioridade central do pluralismo cultural nos currículos, em uma perspectiva denominada por eles como intercultural, crítica e emancipatória.

A propósito, segundo Lopes e Macedo (2011), a cultura se refere à ação direta do homem, mediante o emprego da técnica, na transformação física do ambiente, daí a origem de metáforas como cultivar o bom gosto ou a alta cultura, diretamente ligadas à educação.

Macedo (2006) afirma ainda que a cultura não pode ser vista como forma de conflito ou como prática discriminatória que produz a diferença, tampouco o currículo deve ser tido como um cenário em que as culturas lutam por legitimidade; antes, a autora entende o currículo como lugar de cultura, de expressão: “Ou seja, como não é possível selecioná-las para que componham

---

<sup>3</sup> Entre as publicações, destacamos: As Diretrizes Nacionais para a educação básica e Indagações sobre currículo: diversidade e currículo (2007); Educação como Exercício da Diversidade, da coleção Educação para todos (2007); e Educação Integral – texto Referência para o Debate Nacional (2009).

o currículo, o currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com a diferença.” (MACEDO, 2006, p. 105).

De acordo com Macedo (2006), o currículo pode ser definido como híbrido porque está permeado por relações interculturais e por um poder oblíquo e contingente. Relações estas derivadas dos próprios sujeitos, que também são híbridos em seus pertencimentos culturais, interagindo e produzindo novos híbridos, que não podem ser entendidos como somatórios de culturas de pertencimento. Aqui a noção de cultura é tomada em uma perspectiva de comunicação constante, recomposta “a partir de uma ampla variedade de fontes num processo híbrido e fluido” (MACEDO, 2006, p. 106). Nesse viés,

[...] o currículo seria um espaço-tempo de interação entre culturas. Usando a terminologia de nossas coleções modernas, em que as culturas são vistas como repertórios partilhados de sentidos, poderíamos enumerar um sem número de culturas presentes no currículo. Desde o que chamaríamos de princípios do Iluminismo, do mercado, da cultura de massa até repertórios culturais diversos, dentre os quais frequentemente destacamos culturas locais. Mas estar na fronteira significa desconfiar dessas coleções e viver no limiar entre as culturas, um lugar-tempo em que o hibridismo é a marca e em que não há significados puros. (MACEDO, 2000, p. 106).

Questionamos, então, como poderia ser elaborada uma Base Curricular Comum, fixando os conteúdos a serem ensinados nas escolas brasileiras, se nosso país se apresenta tão extenso e com características regionais tão distintas, composto por uma riqueza cultural tão híbrida. Entre as razões que justificam a elaboração de uma BNCC, o documento disponibilizado via plataforma digital, denominado *Necessidade de Construção de uma Base Nacional Comum*, explicita objetivos de duas naturezas, usualmente referidos como cognitivos e não cognitivos, “que os alunos devem alcançar em sua escolaridade básica, etapa por etapa” (MBNC, 2015, p. 3). Mesmo o documento prevendo a inclusão de uma parte diversificada, exigida pelas características de cada região, as justificativas apregoam que a existência de uma BNCC “auxiliará na construção de uma matriz que especificará as avaliações nacionais” (MBNC, 2015, p. 5). Ou seja, uma forma de facilitar as avaliações em larga escala.

As avaliações padronizadas têm como foco os resultados; ignoram as realidades e as individualidades de cada sujeito, valorizam a formação por competência, a preparação e qualificação para o mercado de trabalho, a em-

pregabilidade e a padronização dos resultados. Não destacam a valorização da cultura e as diversas realidades locais, a formação do sujeito e o direito à construção da sua identidade única, de tal sorte que sejam respeitadas a sua singularidade e as suas diferenças, tendo em vista que o direito à diversidade abriu um leque de manifestações em todo país em favor de políticas desta natureza. Destacamos ainda a política de educação integral e suas publicações, nas quais se valoriza a inclusão dos saberes e diálogos das comunidades locais no currículo.

Analisando as publicações presentes no portal da BNCC (2015), no *link* disponibilizado pelo MEC, verifica-se a preocupação em unificar os conteúdos incluídos nos currículos, ou seja, há uma intenção de selecionar conteúdos para compor o planejamento dos professores em todo o território nacional. Desconsidera-se que esta “seleção é arbitrária e produzida em meio a relações de poder em virtude das quais se exclui muitos outros conhecimentos possíveis de serem ditos e, muitas vezes, necessários de serem tratados” (ABDC; ANPED, 2015, p. 4). Despreza-se, claramente, a multiplicidade de conhecimentos oriundos da diversidade dos sujeitos que compõe o território nacional.

Nesse sentido, um conjunto de conteúdos produzidos por especialistas em diferentes áreas, que não considera como ponto de partida os protagonistas da escola, mesmo que tenha sido aberto à participação popular, não garante que foram os educadores que participaram e tampouco que se consideraram os diferentes sujeitos e saberes em sua elaboração. Concordamos e reafirmamos a posição dos Curriculistas que elaboraram o ofício nº 01/2015/GR, expondo os motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular, produzido por uma equipe de pesquisadores vinculados à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), de que não faz sentido caminhar em direção “aos conteúdos, objetivos e áreas de conhecimento antes de debater e acordar sobre: O que é currículo? O que é avaliação? O que são direitos de aprendizagem?”. (2017, p. 4).

Questionamos se uma BNCC elaborada a partir de uma metodologia que considera os objetivos de aprendizagem e a hierarquização dos resultados estaria mesmo preocupada com o direito ao acesso à educação.

Nesse sentido, “a política é interpretada como um guia para a prática, seja para orientar de forma técnica como a prática deve ser desenvolvida, seja para orientar de forma crítica como a prática deveria ser para assumir determinadas finalidades de transformação social” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 234).

A reflexão sobre o enunciado proposto nos suscita os seguintes questionamentos: como as escolas recriam as políticas curriculares? Como torná-las

agentes produtores de alternativas curriculares emancipatórias, superando de forma mais significativa a separação entre política e prática, projeto e implementação curricular? Como tornar os educadores agentes produtores de políticas curriculares emancipatórias? E ainda: é possível que os professores tenham autonomia diante de um currículo prescrito?

Segundo Macedo (2006), o currículo prescrito tem por intenção manter o controle e o poder nas mãos das burocracias estatais, concebendo a prática, totalmente controlada. Para a autora, a maioria dos estudos sobre política curricular divide-se entre o contexto da produção e o contexto da implementação, mascarando a dinamicidade do processo político implícito no currículo e inculcando uma compreensão de poder equilibrada, constituída tanto pelo poder dos poderosos quanto dos subalternos. Além disso, levando em consideração como estes documentos prescritivos chegam às escolas, a autora afirma que eles limitam a participação do leitor e a produção de sentidos de tal maneira que as diferentes formas de recriação, na maioria das vezes, tornam-se simbólicas.

Lopes e Macedo (2011) também desaprovam os trabalhos de pesquisa sobre a política de currículo no Brasil, cujo único direcionamento, segundo as autoras, seria a crítica aos documentos e projetos em curso, destacando que deveriam ser pesquisas voltadas a investigações teóricas e empíricas sobre políticas de currículo propriamente ditas. Assinalam que, tanto no Brasil quanto no exterior, grande parte das análises dos documentos e projetos curriculares estão mais voltadas a críticas do que a investigações relacionadas com as políticas de currículo.

Segundo as autoras, na Inglaterra, as pesquisas sobre políticas de currículo tomaram maior impulso a partir dos anos de 1980, mas no Brasil o surgimento desse campo teve início somente nos anos de 1990, muito provavelmente a partir do impacto causado pela circulação de documentos curriculares e pela efetivação de reformas educacionais em curso nesse período. Lopes e Macedo (2011) destacam ainda que, no período em questão, diferentes autores pautaram-se em uma perspectiva crítica, sustentada por concepções de políticas diferenciadas, dentre as quais se evidenciam a crítica estrutural marxista e a abordagem do ciclo de políticas.

O ciclo contínuo de políticas, segundo Lopes e Macedo (2011), tem como preocupação central a recontextualização que ocorre nas escolas. Como modelo analítico, o ciclo é composto de três contextos inter-relacionados, entendidos como um conjunto de arenas públicas e privadas de ação: contexto de influência (grupos de interesse lutam por discursos políticos); contexto de

produção do texto político (envolve as agências executivas e legislativas que assinam regulamentações e produzem textos que representam ou tentam representar para as escolas o que é a política como um todo e a sociedade em geral); e o contexto da prática (na qual os textos políticos reproduzidos são interpretados e recriados por duas dimensões: das comunidades disciplinares e das especificidades institucionais).

Dessa forma, o que significa falar em disputas na produção de conhecimento na escola? Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 92), “Nesta perspectiva o currículo também não é fixo nem é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo.” Desse modo, “[...] não cabe falar em disputa pela seleção de conteúdos, mas disputas na produção de significados na escola [...]” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 93), as quais, segundo as autoras, vinculam-se a um processo social comprometido com uma concepção de currículo, de cultura, conhecimento, política, prática e cotidiano.

O entendimento do currículo, como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, torna inócuas distinções como currículo formal, vivido e oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular são a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja “o currículo escrito ou velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o leitor, mas que o faz apenas parcialmente” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42).

## **Sociedade civil: um espaço para decisões de políticas educacionais**

Lopes e Macedo (2011) afirmam que o modelo capitalista, em seus ciclos de produção, venda, consumo e lucro, apresenta cenários de crise e por isso precisa moldar-se e estrategicamente criar formas de superar as crises cíclicas de superprodução e superacumulação inerentes ao sistema, como, por exemplo, adotar a medida de abrir as fronteiras, abandonando as políticas de proteção de fronteiras.

Seguindo a mesma lógica, para Montañó e Duriguetto (2013), o capital, sob hegemonia financeira, precisa promover a desregulação da economia e das fronteiras nacionais, a fim de viabilizar a constituição das condições para sua acumulação: aumento dos juros, redução dos gastos fiscais e diminuição do custo da força de trabalho.

Isso nos faz refletir sobre a seguinte questão: por que o sistema neoliberal, que é a forma de política econômica vigente no atual Estado, preside as políticas públicas? Segundo Montañó e Duriguetto (2013), a crise global,

nas suas duas formas típicas – a socialdemocracia e o socialismo real –, permite a compreensão da regressão social promovida pelo neoliberalismo. A crise global tem as seguintes expressões: o colapso do socialismo real, com a queda do Muro de Berlim; a crise do capitalismo democrático, com exigências antidemocráticas.

Segundo os mesmos autores, o que fica desse processo é que a crise do capitalismo democrático, enfrentada pelo capital com uma profunda reestruturação capitalista sob o comando hegemônico do capital financeiro, substituirá o regime de acumulação fordista-keynesiano por um novo regime de acumulação flexível, porém mantendo substancialmente as determinantes do capitalismo na sua fase monopolista.

Portanto, a globalização, segundo os autores, é o processo de mundialização do capital iniciado com a expansão marítimo-comercial no século XV e potencializado pelo desenvolvimento tecnológico, que, com a incorporação dos países da extinta União Soviética ao mercado capitalista, consegue abarcar praticamente o planeta inteiro. Todo esse processo teve um impacto significativo e negativo nas lutas de classe, produzindo um número enorme de desempregados e fazendo com que a classe trabalhadora assumisse uma postura individual e defensiva, causando sua desarticulação e a perda de unidade e identidade nas lutas. O que nos leva a refletir sobre as seguintes questões: como a crise do capital e o projeto neoliberal têm influenciado o projeto societário educacional do Brasil e como isso materializa-se nos currículos dos cursos de formação de professores e da educação básica?

Para o modelo neoliberal, a educação desempenha um papel-chave no crescimento econômico e no emprego, daí sua ênfase na necessidade de ‘bons’ professores. Nesse viés, caberia ao governo desenvolver políticas capazes de fazer do ensino uma escolha profissional atraente, estabelecer os conhecimentos e competências necessários aos professores, bem como recrutá-los, selecioná-los e empregá-los, retendo professores de qualidade nos estabelecimentos escolares e ainda elaborando e colocando em prática ações políticas relativas ao exercício da docência. Dessa mesma forma, o Estado influencia na elaboração dos currículos e nas diretrizes, criadas para corresponder às demandas originadas pelo modelo capitalista.

Vivemos um tempo em que o capital flui livremente, e o mercado – instância mais mencionada do que compreendida (LOPES 2006) – parece se tornar o espaço de decisão tanto das questões públicas quanto das privadas. As mudanças nas agências de atividade política do Estado – os governos – não são mais compreendidas como fundamentais para a modificação de políticas

que interferem em nossa vida cotidiana. Não porque tenhamos uma decisão pública na sociedade civil, mas porque o espaço público não é mais visto como o espaço da decisão política.

As ideias das autoras Lopes e Macedo (2011) guardam em comum a interpretação de que as políticas só podem ser realizadas por três grandes grupos da estrutura social: o aparelho do Estado, que busca atender ao interesse do capital; a economia; e as várias instituições da sociedade civil.

Segundo as autoras, (LOPES; MACEDO, 2011, p. 241), a educação, sob a égide do neoliberalismo, tende a deixar de ser financiada pelo Estado, diminuindo as ações burocráticas. E mesmo que ele mantenha o controle das atividades, seu poder de intervenção, no entanto, diminui. As decisões até então tomadas pelo Estado serão reguladas por mecanismos privados e corporativos de mercado.

Segundo Montaño e Duriguetto (2013, p. 143), o Estado constitui-se em um tipo privilegiado de organização dentro e a serviço da sociedade capitalista, que o criou e o mantém. Assim, deve ser visto como uma instituição própria do sistema capitalista, orientada para: a) os fundamentos da acumulação capitalista; b) promover a legitimidade da ordem social vigente; c) responder às demandas das classes trabalhadoras.

Dessa maneira, o Estado não pode ser creditado apenas aos interesses do capital; deve ser visto também como produto de fortes e permanentes lutas de classes por direitos políticos, sociais e democráticos, por legislação trabalhista e por política e serviços sociais e assistenciais.

As atuais políticas educacionais brasileiras são uma tentativa de diminuição da conservação social e das desigualdades de oportunidade e acesso à educação entre as classes sociais? A parceria público-privada não é um retrocesso no campo da educação pública, gratuita e de qualidade que queremos para o Brasil?

Com isso, o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais, que amenizam os efeitos sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos, mediante a pedagogia das competências.

Dessa forma, a educação no Brasil está a serviço do mercado? Esse processo não deveria estar ligado fortemente às questões sociais do nosso país? Afinal, educamos para quem e para quê?

Segundo Frigotto (2011), nesse contexto, as concepções de educação centradas na pedagogia histórico-crítica ficam submetidas predominantemente à concepção mercantil e, portanto, também as possibilidades de uma educação unitária, unilateral e as suas exigências em termos das bases materiais que lhes dão viabilidade, disputadas quando da definição do Plano Nacional de Educação (PNE), explicitadas em diferentes Conferências Nacionais, as quais afetam a educação no conjunto da federação, mormente a educação básica.

O texto nos faz refletir sobre até que ponto foi democrático os processos de construção dos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, amplamente discutidos pela comunidade no âmbito das suas respectivas áreas de abrangência.

Quais as influências do pensamento educacional mercantil nas políticas públicas educacionais de todas as modalidades da educação brasileira?

Para Frigotto (2011), o movimento dos empresários em torno do *Compromisso Todos pela Educação* e sua adesão ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), contrastada com a história de resistência ativa de seus pares de hegemonia e de seus intelectuais às teses da educação pública, gratuita, universal, laica e unitária, revela a um só tempo o caráter cínico do movimento e a disputa ativa pela hegemonia do pensamento educacional mercantil no seio das escolas públicas.

Há um último aspecto de grande abrangência que nos conduz a sustentar que a primeira década do século XXI foi predominantemente marcada pelas concepções e práticas educacionais mercantis típicas da década de 1990, seja no controle do conteúdo do conhecimento, seja nos métodos de sua produção ou ainda na socialização, autonomia e organização docentes. Três mecanismos articulados estão em ampla expansão nas secretarias estaduais e municipais de educação. O primeiro mecanismo chega ao chão da escola calcado na ideia de que a esfera pública é ineficiente e, portanto, torna-se necessário estabelecer parcerias entre o público e o privado. Assim, percebemos que pouco avançamos ou que nada mudou em relação à década anterior no tocante à política educacional brasileira.

Estamos pagando um preço muito caro pela privatização do nosso ensino. Tome-se como exemplo o que Frigotto (2011) diz a respeito dos institutos privados ou Organizações não Governamentais (OnG). De acordo com Frigotto (2011), cabe a eles selecionar o conhecimento, condensá-lo em apostilas ou manuais, orientar a forma de ensinar, definir os métodos de ensino e os critérios e processos de avaliação e controle dos alunos e dos professores. Dessa forma, questionamos: não possuem nossos professores formação e

autonomia suficientes para a definição de seus currículos e das políticas de currículo desse país?

De acordo com Frigotto (2011), o segundo mecanismo, decorrente do anterior, talvez o mais proclamado pela mídia, notadamente pelas revistas semanais, é justamente atacar a natureza da formação docente realizada nas universidades públicas, com o argumento de que os cursos de pedagogia e de licenciatura se ocupam muito com a teoria e com análises econômicas sociais inúteis, em lugar de ensinar ao professor as técnicas do “bem ensinar”. A pressão do mercado para a adoção de uma pedagogia dos resultados se materializa nas DCNs para a formação de professores, nas quais uma carga horária substancial é dedicada à formação prática dos futuros professores, deixando aflorar a concepção de caráter técnico que subjaz à atual formação de professores no país.

Segundo o autor, a avaliação dos professores e sua certificação encontram-se em meio ao mesmo processo; são mecanismos de controle, como também aponta Frigotto (2011). Uma das receitas desses manuais, em letras maiores, destacadas em negrito pela reportagem, apregoa que “avaliar o desempenho individual dos professores permitiria não só premiá-los de forma mais justa, mas também fazer algo mais importante: entender como eles trabalham”.

Para Frigotto (2011), esse último aspecto define o terceiro mecanismo, condição para que os dois primeiros tenham sucesso. Trata-se das ações para desmontar a carreira e organização docentes mediante a adoção de políticas de prêmio, a exemplo do que fazem as escolas que, remunerando os professores de acordo com sua produtividade em termos do quantitativo de alunos aprovados, alcançam melhor desempenho de acordo com os critérios oficiais. Os institutos ou organizações privadas, para assessorar ou atuar diretamente nas escolas, têm a incumbência de avaliar professores e alunos de acordo com os conteúdos, métodos e processos prescritos.

Dessa forma, ao pensarmos sobre a política da educação brasileira e sua concepção na primeira década do século XXI, emerge a crítica feita por Frigotto (2011, p. 248): **“o que se desenvolve atualmente é a uma concepção mercantil de educação”**(grifos nossos).

A fim de combater essa concepção, é importante que exista um campo para a formação de professores como intelectuais orgânicos, com autonomia e liberdade para construir as políticas públicas de currículo do país.

Para o entendimento das políticas de currículo como políticas culturais, tais sistemas de representação – o mercado, a produção, o consumo, a

cultura comum, o currículo nacional – precisam ser considerados de forma a entender os efeitos discursivos desses sistemas simultaneamente simbólicos e materiais (LOPES, 2006, p. 37).

Nesse sentido, para Macedo (2006), a produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto em nível micro. Em ambos, são negociadas diferenças. De ambos, participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos.

## **Dimensões Conclusivas**

O processo de discussão e materialização da BNCC, ocorrido em 2017, deu-se em meio a discussões entre intelectuais e legisladores nacionais de uma forma ‘ampla’, mas podemos dizer que essa política curricular não foi construída com base nas propostas curriculares de Estados e Municípios, assim como também não considerou (ou foram mesmo esquecidos) os documentos de orientações nacionais produzidos pelo próprio Ministério da Educação, já citados aqui anteriormente, os quais até agora foram utilizados como fontes cujas orientações continham as diretrizes necessárias e fundantes a serem seguidas e contempladas pelos currículos escolares.

A atual BNCC (2017) causa um certo desconforto para o campo educacional brasileiro, gerando desconfiança entre os intelectuais e as entidades do campo do currículo, pois impõe um currículo mínimo, e não uma base nacional curricular mínima com forte embasamento teórico.

A presente desconfiança e indignação por parte dos educadores e intelectuais da área se acentua quando se toma ciência, nos documentos disponibilizados pelo MEC em sua plataforma digital, das justificativas para a elaboração de uma base curricular única, a ser seguida por todo o território brasileiro, com as quais se pretende justificar que tal base comum auxiliará na construção de uma matriz que, por sua vez, especificará as avaliações nacionais. Desse modo, fica demonstrada que a avaliação em larga escala é a maior preocupação e também a justificativa para se seguir um currículo único, que acabará influenciando a autonomia democrática das Instituições de Ensino Superior (IES) na elaboração de seus projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial de professores, ou seja, das licenciaturas.

De acordo com Shiroma e Evangelista (2011), um projeto para a educação de um país não pode se limitar à perseguição de índices e metas; ao contrário, precisa explicitar a que projeto de sociedade se vincula. Ações

que pretendem mudar resultados ou índices sem considerar o investimento em melhorias das condições materiais necessárias para tanto podem até ser inócuas para a relação ensino-aprendizagem, mas são bastante eficazes para operar profundas reorganizações no interior das instituições educacionais; competição, concorrência e segmentações são efeitos da implantação dessas avaliações que produzem *rankings* (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 144-145).

Levando em consideração os pensamentos dos diferentes autores citados no decorrer deste texto, bem como as diferentes leituras realizadas, cumpre esclarecer que a definição de uma BNCC está vinculada a demandas apresentadas pela sociedade atual, preocupada em responder às necessidades apresentadas pelo capital, ou seja, há preocupação em elevar o índice educacional e, por conta disso, a educação passa a ser pauta nas diferentes agendas de desenvolvimento econômico de vários países, em função não apenas da necessidade com que é tratada como também da sua importância para sociedade do conhecimento.

Há ainda a intenção de controlar os conteúdos que são repassados, para que a educação possa responder às exigências do novo mercado. Apesar disso, não há preocupação real com o magistério, tampouco um reconhecimento social que traduza o verdadeiro papel que o professor desempenha na sociedade.

O processo de construção dos conhecimentos escolares, no chão das escolas, depende de implementação por parte dos professores, tornando-se então fundamental que eles consigam ampliar seus conhecimentos e ensinamentos para além de um currículo mínimo, instituindo um percurso formativo que permita aos discentes aprender a pensar e construir seus conhecimentos, no qual eles, os docentes, figurem como intelectuais orgânicos, formados para promover a emancipação humana.

Macedo (2006) pensa nos currículos escolares como espaço-tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o espaço e o tempo em um jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas:

Entendo-os como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os “saberes comuns”, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições. É um espaço-tempo em que os bens simbólicos são “descolecionados”, “desterritorializados”, “impurificados” num processo que explicita a fluidez das fronteiras entre as culturas do eu e do outro e torna menos óbvias e

Nesse processo, não podemos deixar de questionar como a proposta de construção de uma BNCC, como política curricular, da forma com que vem sendo elaborada e defendida pelo MEC, tendo em vista um país de extensão territorial e cultural tão vasto como o Brasil, poderia incluir a todos e apresentar condições de ampliar os processos formativos dos docentes e demais profissionais da educação com vistas a construir os conhecimentos escolares de uma forma emancipatória e a tornar os docentes intelectuais orgânicos, e não apenas para servir à voz do neoliberalismo, ou seja, formar mão de obra para o mercado de trabalho?

Parece-nos que, sob a ótica da necessidade de uma BNCC (2017), está embutida a cultura de metas e resultados, tão recomendados pelas diferentes instâncias que defendem a educação como produtora de resultados.

Além disso, o antagonismo em relação à imprevisibilidade do chão da escola, qual o conhecimento colocado na BNCC, definida por objetivos-conteúdos no documento lançado pelo MEC para consulta pública em 2015, enviada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em 6 de abril de 2017 e aprovada em 15 de novembro de 2017. Processo esse, que de certa forma, causou um sentimento de uma falsa participação coletiva para a construção do referido documento, pois não houve espaços de discussão e para ouvir as entidades da educação e aqueles que discordam da proposição de um currículo prescrito, o qual não considera que as escolas são locais de produção de seus currículos

O que consta, que no processo de construção do documento da BNCC, somente foi ouvido os professores dos conhecimentos específicos de cada disciplina, e não dos pensadores do campo do currículo, que vêm há cinquenta anos pensando a teorização curricular nesse país.ão se está observando que o nosso país é culturalmente diverso, e uma educação tracejada por meio de um documento pautado em direitos e objetivos destinado à aprendizagem de um sujeito tratado como se fosse único, o qual, conseqüentemente, torna-se destinatário de políticas homogêneas de ensino e aprendizagem, neste cenário, não é relevante para o avanço das políticas educacionais.

Do mesmo modo, nesse processo, percebe-se o forte instrumento de gestão e a busca por contemplar ações de caráter neoliberal, pois a concepção de currículo expressa no documento é vaga e unilateral, busca contemplar o desempenho do aluno sem qualquer diálogo com o campo do currículo e seus pesquisadores, os quais expuseram uma forte opinião contrária à BNCC, manifestada publicamente em documento produzido pelo Grupo de Trabalho

Currículo, da ANPEd, em 2015.

Defendem os curriculistas que o currículo é um conhecimento poderoso, produzido no chão da escola por intelectuais orgânicos que possuem uma profissionalidade digna de ser valorizada, com oportunidade para construção de saberes fomentados pelo processo coletivo de ensino e aprendizagem, valorizando a amplitude cultural e a diversidade do contexto educacional.

Dessa forma, pensamos ser de suma importância o desenvolvimento de intelectuais orgânicos, que são participantes ativos nos processos de construção e reformulação dos currículos das escolas da educação básica e do ensino superior. Portanto, lutamos contra qualquer processo que busque tornar os professores meros instrutores técnicos do currículo.

## Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULOS (ABDC); ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). *Ofício nº 01/2015/GR*. Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Produção do GT de currículo da Anped. Rio de Janeiro, 9 de janeiro de 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/hNmyYK>>. Acesso: 22 fev. 2016.

BHABHA, H. *O Local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *O PNE 2011-2022: Metas e Estratégias*. Brasília: MEC, [2011?]. Disponível em: <<https://goo.gl/XDpXa2>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Necessidade de Construção de uma Base Nacional Comum*. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/jcNYU6>>. Acesso: 22 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/Ar58kT>>. Acesso: em 28 dez. 2017

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso: 20 fev. 2016.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Rev. Bras. Educ [online]*. vol. 16, n. 46, p. 235-254, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/7u2cJC>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n.2, p. 33-52, jul./dez. 2006.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Currículo: cultura, política e poder. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006.

\_\_\_\_\_. Currículo e hibridismo: para politizar o conceito de cultura. *Educação em Foco*, Juiz de Fora: UFJF, v. 8, n. 1-2, p. 13-30, 2004.

\_\_\_\_\_. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11 n. 32, maio/ago. 2006.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. O Estado no capitalismo monopolista e as lutas de classes. In: *Estado, classe e movimento social*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 139-179.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. A (contra) Reforma do Estado no regime de acumulação flexível (pós-1973) – Consenso de Washington para a América Latina. In: *Estado, classe e movimento social*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 180-220.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: Políticas e Práticas*. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM (MBNC). Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum. *Movimento pela base*, [S.l.], 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/8k7Y6D>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

SHIROMA, E. O; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, 2011, p. 127-160.

**Data de recebimento: 08.05.2017**

**Data de aceite: 17.03.2018**



## APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COM ENFOQUE NO DESENVOLVIMENTO AUTÔNOMO DO ESTUDANTE

### SIGNIFICANT LEARNING WITH A FOCUS ON STUDENT AUTONOMOUS DEVELOPMENT

Anderson Luiz Ellwanger<sup>1</sup>

Marcos Alexandre Alves<sup>2</sup>

Solange Binotto Fagan<sup>3</sup>

**RESUMO:** Neste trabalho apresentamos uma análise de produções científicas sobre ensino de Ciências, com foco na Aprendizagem Significativa, e com especial destaque no desenvolvimento autonomia, publicados em periódicos da área de Ensino de Ciências, no período de 2010 a 2014. Fizeram parte desta análise seis periódicos nacionais A1 e o banco de teses da CAPES. Para o desenvolvimento desta investigação tomamos a análise textual como metodologia geral para a coleta e análise de dados. Para a sistematização das informações foram destacadas três vertentes: a) A melhora na motivação dos estudantes frente ao conteúdo curricular. b) indícios de aprendizagem significativa com vistas a autonomia do estudante e c) formas de investigação. As análises realizadas permitiram a delimitação de um *corpus* de pesquisa, o qual constitui o ponto de partida para uma reflexão mais ampla e detalhada sobre o campo de investigação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Ciências; Análise Textual; Aprendizagem Significativa; Autonomia

**ABSTRACT:** We present an analysis of scientific productions on science teaching, focusing on Meaningful Learning, and with special emphasis on the development of autonomy, published in journals of science education area during the period

---

<sup>1</sup> Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Centro Universitário Franciscano - UNIFRA. Professor Assistente do Curso de Física - Centro Universitário Franciscano - UNIFRA. Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. pfandd@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Filosofia da Educação - Professor Adjunto do Curso de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Centro Universitário Franciscano - UNIFRA. Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. maralexalves@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutora em Física - Professora Titular do Curso de Física Médica e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Pró-reitora de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão. Centro Universitário Franciscano - UNIFRA. Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. solange.fagan@gmail.com

from 2010 to 2014. They were part of this analysis six national newspapers and the A1 bank of CAPES theses. To develop this research we textual analysis as a general methodology for data collection and analysis. To the systematization of information were highlighted three aspects: a) The improvement in students' motivation across the curriculum content. b) significant learning of evidence with a view to autonomy of the student c) forms of research. The analyzes allowed the delimitation of a research corpus, which is the starting point for a more comprehensive and detailed reflection on the field.

**KEYWORDS:** Science Teaching; Textual Analysis; Independent learning.

## **Introdução**

O ensino de Ciência, e seus problemas, vêm sendo discutido e pesquisado por professores e especialistas há muito tempo. Cada vez mais, torna-se unânime entre os professores de ciências uma crescente sensação de desassossego e frustração, pois se percebe que os alunos estão desmotivados e passivos, por isso aprendem cada vez menos e têm menos interesse pelo que aprendem. Essa crise da educação científica, que se manifesta não só nas salas de aula, mas também nos resultados da pesquisa em didática das ciências mostram que muitos professores de ciências percebem que a maioria dos alunos não aprende a ciência que lhes é ensinada. Identifica-se nos alunos dificuldades conceituais, problemas no uso de estratégias de raciocínio e resolução de problemas próprios do trabalho científico.

Além disso, constatam-se dificuldades no domínio daquilo que podemos chamar de conteúdos procedimentais do currículo de ciências - aprender a fazer com seus conhecimentos científicos. Muitas vezes, os alunos não conseguem adquirir as habilidades necessárias, seja para elaborar um gráfico a partir de alguns dados ou para observar corretamente através de um microscópio, mas outras vezes o problema é que eles sabem fazer as coisas, mas não entendem o que estão fazendo e, portanto, não conseguem explicá-las nem as aplicar em novas situações.

Mesmo quando os professores acreditam que seus alunos aprenderam algo, e de fato comprovam esse aprendizado por meio de uma avaliação, o que foi aprendido se dilui ou se torna difuso rapidamente quando se trata de aplicar esse conhecimento a um problema ou situação nova, ou assim que se pede ao aluno uma explicação sobre o que ele está fazendo. Essas dificuldades

tornam-se evidentes na resolução de problemas, pois os alunos tendem a enfrentá-los de um modo repetitivo, como simples exercícios rotineiros, em vez de encará-los como tarefas abertas que exigem reflexão e tomada de decisões.

Essas dificuldades de aprendizagem e suas possíveis soluções são consequência das próprias práticas escolares de resolução de problemas, que tendem a centrar-se em tarefas rotineiras ou delimitadas, com escasso significado científico do que em verdadeiros problemas com conteúdo científico. Essa perda de sentido do conhecimento científico não só limita sua utilidade ou aplicabilidade, por parte dos alunos, mas também seu interesse ou relevância. Como consequência do ensino recebido, os alunos adotam atitudes inadequadas ou mesmo incompatíveis com os próprios fins da ciência, que se traduzem, sobretudo, em uma falta de motivação ou interesse pela aprendizagem desta disciplina, além de uma escassa valorização de seus saberes.

Além dessa falta de interesse, os alunos tendem a assumir atitudes inadequadas com respeito ao trabalho científico, ou seja, posições passivas: esperam respostas prontas em vez de dá-las, e muito menos são capazes de fazer eles mesmos as perguntas; concebem os experimentos como demonstrações e não como pesquisas; assumem que o trabalho intelectual é uma atividade individual e não de cooperação e busca conjunta; consideram a ciência como um conhecimento neutro, desligado de suas repercussões sociais; assumem a superioridade do conhecimento científico com respeito a outras formas de saber. Enfim, essa imagem da ciência, que na verdade não corresponde ao que os cientistas realmente fazem, é mantida e reforçada implicitamente por meio da atividade cotidiana na sala de aula.

A defasagem entre as atitudes supostamente buscadas e as obtidas nos alunos, com especial ênfase no eterno problema da (des)motivação desses pela aprendizagem da ciência. Ora, a educação científica também deveria promover e modificar certas atitudes nos alunos, algo que não consegue, em parte porque os professores de ciências não costumam considerar que a educação em atitudes faça parte de seus objetivos e conteúdos essenciais, apesar das atitudes dos alunos nas salas de aula serem um dos elementos mais incômodos.

A deterioração do clima educacional nas salas de aula e nas escolas, e o desajuste crescente entre as metas dos professores e as dos alunos são alguns dos sintomas inquietantes desta crise da educação científica. Esse fenômeno se traduz em uma suposta queda dos níveis de aprendizagem dos alunos, em uma considerável desorientação entre os professores diante da multiplicação das demandas educacionais que precisam enfrentar e uma defasagem crescente entre as demandas formativas dos alunos e a oferta educacional.

As dificuldades que os professores de ciências enfrentam nas salas de aula quase nunca são consequência da aplicação de novas propostas curriculares, senão que, na maior parte dos casos, ocorrem devido à tentativa de manter um tipo de educação científica que em seus conteúdos, atividades de aprendizagem, critérios de avaliação e metas está muito próxima ao tradicionalismo.

O problema é que o currículo de ciências praticamente não mudou, enquanto a sociedade à qual está sendo dirigido esse ensino e as demandas formativas dos alunos mudaram. O desajuste entre a ciência que é ensinada e os próprios alunos é cada vez maior, refletindo uma autêntica crise na cultura educacional, que requer adotar não apenas novos métodos, mas novas metas, nova cultura educacional que podemos vincular ao chamado construtivismo<sup>4</sup>. A nova cultura da aprendizagem que se abre neste século é dificilmente compatível com formatos escolares e metas educacionais que praticamente não mudaram desde que as instituições escolares foram constituídas.

Como atenuar este panorama? Como aumentar a participação efetiva dos estudantes? Como mantê-los comprometidos e motivados? Esses e outros questionamentos parecem ser explicados pela proposta da teoria da Aprendizagem Significativa (AS), com foco na autonomia do estudante, e fundamentada na epistemologia construtivista. Segundo essa orientação, almeja-se uma maior participação do estudante no processo de construção/reconstrução do conhecimento, ou seja, busca-se a autonomia com o objetivo de manter os estudantes em constante processo de assimilação e produção do conhecimento.

A Aprendizagem Significativa (AS) com vistas à autonomia incentiva o uso de múltiplas metodologias de ensino (situações problema, experimentação, ensino pela pesquisa, produção de conhecimento, entre outras) que podem ser mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação, muito familiares aos estudantes, de forma presencial ou virtual. Nesta perspectiva o estudante deixa de ser apenas expectador e pode ser mais atuante na sua instrução (MOTA; SCOTT, 2014).

Com isto em mente, objetiva-se, por meio dessa pesquisa, investigar e apresentar o atual balanço de produção sobre o ensino de ciência, mapear as produções acadêmicas dos últimos cinco anos que indicam: a) a melhora

---

<sup>4</sup> O construtivismo sustenta a ideia de o indivíduo, tanto nos aspectos cognitivos quanto sociais do comportamento como nos afetivos, não é um mero produto do ambiente nem um simples resultado de suas disposições internas, mas, sim, uma construção própria que vai se produzindo, dia a dia, como resultado da interação entre esses dois fatores. Em consequência, segundo a posição construtivista, o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas, sim, uma construção do ser humano (CARRETERO, 1997).

na motivação dos estudantes frente ao conteúdo curricular; b) indícios de aprendizagem significativa com vistas à autonomia do estudante e; c) diferentes formas de investigação. Nesse sentido, passamos agora a explicitar a revisão de literatura, feita nos periódicos científicos, a respeito do tema em questão.

### Revisão de literatura em periódicos nacionais

Para a revisão de literatura foram pesquisados periódicos nacionais, compreendendo os anos 2010 até 2014. A busca pelos artigos que tratavam da referida questão, ocorreu, inicialmente, por meio da análise do título, em seguida a partir da leitura do resumo e se necessário foi feita a leitura do artigo por inteiro. Na tabela 01, foram elencadas as revistas pesquisadas, bem como, os títulos e os autores destes artigos que envolvem a temática.

**Tabela 01: Relação das revistas pesquisadas e os artigos disponíveis em cada uma delas que envolvem o tema**

Revista	Artigos
<i>Investigações em Ensino de Ciências</i> <a href="http://www.if.ufrgs.br/ienci/?go=home">http://www.if.ufrgs.br/ienci/?go=home</a>	FABRI e SILVEIRA (2013); HILGER e GRIEBELER (2013); LANGHI e NARDI (2011); CARLETO e PINHEIRO (2010); GATTI, NARDI e SILVA (2010); TEIXEIRA et al. (2010); TOTI e PIERSON (2010).
<i>Caderno Brasileiro de Ensino de Ciências</i> <a href="https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/index">https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/index</a>	MASSONI (2014); BELLUCCO e CARVALHO (2014); ARAUJO e MAZUR (2013); CUSTÓDIO, PIETROCOLA e SOUZA CRUZ(2013); COELHO, TIMM e SANTOS (2010).
<i>Revista Brasileira de Ensino de Física</i> <a href="http://www.sbfisica.org.br/rbef/edicoes.shtml">http://www.sbfisica.org.br/rbef/edicoes.shtml</a>	CICUTO, MENDES e CORREIA (2013); CAMPOS et al. (2012).
<i>Experiências em Ensino de Ciências</i> <a href="http://if.ufmt.br/eenci/index.php">http://if.ufmt.br/eenci/index.php</a>	TAUCEDA, NUNES e DEL PINO (2011); PEREIRA, SOARES e ANDRADE (2011); OLIVEIRA et al. (2010); DARROZ e SANTOS (2012).

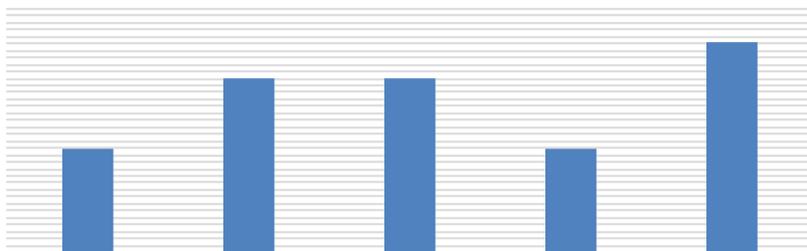
<p><i>Ensaio: pesquisa em educação em ciências</i>  <a href="http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio">http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio</a></p>	Nada consta
<p><i>Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências</i>  <a href="http://revistas.if.usp.br/rbpec/index">http://revistas.if.usp.br/rbpec/index</a></p>	Nada consta

Fonte: Elaborada pelos autores

No gráfico 01, pode-se observar a distribuição dos artigos nos seus respectivos anos de publicação. Além disto, percebe-se que o número de estudos na área permanece, em média, constante, mostrando que o interesse pelo tema pouco se modifica.

Para a pesquisa, utilizou-se do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em que foram usadas as palavras chaves *aprendizagem independente*, *aprendizagem autônoma* e *aprendizagem significativa com autonomia*. A busca foi refinada para a área de Ensino de Ciências. A partir desta estratégia, constatou-se que nenhuma das buscas apresentou resultados.

**Gráfico 01 - Número de artigos publicados e seus respectivos anos de publicação.**



Fonte: Elaborado pelos autores.

Além das pesquisas feitas, diretamente, nas páginas das revistas e no portal de periódicos da CAPES, foi usada a ferramenta de busca *Google acadêmico* que nos permitiu delimitar a busca nos anos de 2010 até 2014. Neste portal, foram usadas para realizar a pesquisa, as mesmas palavras chave, empregadas anteriormente, ou seja: *aprendizagem independente*, *aprendizagem autônoma* e *aprendizagem significativa com autonomia*. Contudo, o resultado foi diferente,

a saber, identificamos duas referências: TAVARES (2010) e BERBEL (2011). Afim de explorar-se mais estas pesquisas, foram elaboradas algumas categorias, que nos permitiu identificar as relações que existem entre as publicações, são elas: a) a melhora na motivação dos estudantes frente ao conteúdo curricular; b) indícios de aprendizagem significativa com vistas a autonomia do estudante; c) formas de investigação dos itens a e b.

## **A melhora na motivação dos estudantes frente ao conteúdo curricular**

Segundo os resultados de *Coelho, Timm e Santos (2010) a abordagem metodológica, amparada no ensino pela pesquisa*, foi considerada motivadora, favorecendo atitudes como a curiosidade e o interesse dos alunos. O estudo de *Custódio, Pietrocola e Souza Cruz (2013)* diagnosticam a “alegria” como fator responsável pelo entusiasmo frente a *práxis* educacional. Salientam ainda, que o entusiasmo dos discentes frente aos campos conceituais contemplados está ligado a alegria de aprender “o novo”. Isso, segundo os autores, potencializará as chances dos discentes tornarem-se professores mais motivados. *Na perspectiva de Araujo e Mazur (2013), alunos minimamente conhecedores dos temas a serem discutidos mostram-se mais encorajados a aprender.*

A participação dos estudantes, de acordo com *Bellucco e Carvalho (2014)*, em atividades de caráter experimental é um fator que favorece e fomenta as discussões do conteúdo estudado, no caso desta pesquisa, os conteúdos de conservação da quantidade de movimento. Isso, segundo os autores, aumentou a aprendizagem de cada estudante, na qual o conteúdo, passou a ser parte de sua vivência e não uma mera “decoreba”. *Massoni (2014)* destaca que os estudantes se sentem motivados frente a atividades experimentais em laboratórios didáticos, mas em função da sua vivência como estudantes usam o laboratório como instrumento de verificação e não de descoberta.

Os alunos, segundo *Cicuto, Mendes e Correia (2013)*, se mostraram instigados com o uso de uma ferramenta diferenciada de organização de conhecimento e de avaliação, ou seja, a elaboração de mapas conceituais. Além disso, é salientado no estudo que os mapas conceituais foram usados como uma ferramenta incentivadora na perspectiva de ensinar temas de Física, em situações específicas. Nas conclusões os autores sugerem o uso de tais ferramentas em outras propostas.

*Campos et al. (2012)* exploram a metodologia de situações problemas, apresentadas de forma experimental, com alunos da quarta série do ensino

fundamental com o objetivo de despertar o gosto pela Ciência. Os resultados obtidos por Campos e colaboradores (2012) indicam que os estudantes conseguiram apresentar soluções frente às situações problema. Isso permitiu inferir que os alunos possuem motivação frente a temas relacionados com Ciência.

Oliveira et al. (2010) por meio de atividades periódicas, com dez encontros ao total, e usando a estratégia metodológica do ensino pela pesquisa diagnosticaram uma maior colaboração e também motivação dos estudantes frente aos temas explorados. As conclusões dos pesquisadores indicaram uma redução da evasão, muito frequente em outras propostas similares.

Toti e Pierson (2010) identificam em seu estudo, que relaciona tópicos curriculares de Física com as profissões dos estudantes, uma expressiva melhora na motivação dos discentes. Isto, segundo os pesquisadores, estabeleceu uma familiaridade da Física com o cotidiano dos estudantes, o que em última análise incentivou-os a estudar. Este resultado é também identificado por Darroz e Santos (2012) que salientam que a motivação dos estudantes aumentou com a oferta de atividades que contemplassem assuntos pertinentes a eles. O referido resultado é corroborado por Hilger e Griebeler (2013) que externam, em seu trabalho, uma melhora dos estudantes, no que se refere ao envolvimento destes na rotina escolar, quando desenvolvidos tópicos contemporâneos de Física, em particular da mecânica quântica.

A abordagem interdisciplinar é discutida por Carletto e Pinheiro (2010), num enfoque Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS) com turmas do ensino médio. Os autores salientam que abordagens mais gerais, que neste estudo estavam direcionadas a questões ambientais, e que estabelecem conexões entre múltiplas áreas do conhecimento, potencializa a motivação e participação dos estudantes nas atividades propostas.

Fabri e Silveira (2013) relatam que os estudantes se sentiram mais motivados ao estudar tópicos de Física com enfoque em Ciência, Tecnologia e Sociedade, por meio do eixo Recursos tecnológicos, que lhes despertou a curiosidade por outros temas voltados as tecnologias e a Ciência.

A mudança de postura, frente a temas de Física, que envolvem a história da ciência, foram segundo Gatti, Nardi e Silva (2010) os pontos mais relevantes num estudo intitulado “História da ciência no ensino de física: um estudo sobre o ensino de atração gravitacional desenvolvido com futuros professores”.

O incentivo a autonomia em processos de formação de docentes, foi norteada pelos pesquisadores Langhi e Nardi (2011), segundo cinco etapas: planejamento, aplicação, reflexão, socialização, envolvimento e continuidade.

Os resultados externados pelos professores, analisados na pesquisa, indicaram o expressivo aumento na autonomia na *práxis* educacional.

Tavares (2010) salienta que o pluralismo metodológico, utilização de textos, animações e mapas conceituais, aumentam as chances de uma aprendizagem menos dependente do professor. Isto, segundo o autor, permite ampliar as discussões com os estudantes, levando-os a uma postura mais autônoma.

Berbel (2011) faz uma reflexão, respaldada na literatura, com enfoque na autonomia dos estudantes, por meio de metodologias ativas. A autora salienta que a participação dos estudantes frente a novos conteúdos, pela escolha, pelo interesse é a condição essencial para exercitar a liberdade e autonomia o que a longo prazo estará lhes preparando para o futuro exercício da profissão. Já, Teixeira et al. (2010) não fazem menção, na pesquisa, a respeito da motivação dos estudantes frente a metodologia implementada.

Tauceda, Nunes e Del Pino (2011) usam a metodologia do ensino pela pesquisa, por meio de atividades em laboratório e de campo, como estratégia de motivação. Isso foi feito por meio de levantamento prévio das concepções dos estudantes. Pereira, Soares e Andrade (2011) não discutem, no trabalho intitulado “Escrita como ferramenta indicativa das possíveis contribuições de uma atividade investigativa sobre temperatura para a aprendizagem” as implicações frente a motivação dos estudantes.

## **Indícios de aprendizagem significativa com vistas a autonomia do estudante**

*Coelho, Timm e Santos (2010) externam em sua abordagem, balizada por meio do ensino pela pesquisa, que os estudantes desenvolveram um senso crítico e potencializaram sua capacidade de raciocínio aproximando-se mais expressivamente do saber científico. As concepções prévias constituíram os indicativos para as abordagens posteriores.*

A aprendizagem significativa, na perspectiva de Moreira (2011) é salientada por Custódio, Pietrocola e Souza Cruz (2013) por meio da diferenciação progressiva dos estudantes que explicavam os conceitos, um para o outro, e desta forma davam significado à aprendizagem. Araujo e Mazur (2013) inferem que os estudantes familiarizados com o tema apresentam maior motivação frente aos tópicos desenvolvidos, ou seja, se não tem ou tem poucos conhecimentos prévios, a leitura antecipada pode potencializar as chances de uma

*aprendizagem mais significativa do tema explorado.*

Os questionamentos críticos, segundo *Bellucco e Carvalho (2014)*, indicaram uma diferenciação em relação a outros temas abordados outrora, sendo esses fundamentais para esse processo. A pesquisadora *Massoni (2014)* destaca as ferramentas estatísticas como um a possibilidade de aferição da compreensão do conhecimento dos estudantes, frente à sua formação. *Cicuto, Mendes e Correia (2013)* usam mapas conceituais para verificar o aumento das diferenciações conceituais frente ao conteúdo explorado. Isso foi feito por meio da produção e comparação de mapas iniciais e finais. Nestes a exploração das posições e conexões entre os conceitos possibilitou o diagnóstico de compreensão mais abrangente.

*Campos et al. (2012)* não fizeram inserções de conteúdos específicos em sua pesquisa, desenvolvido com um grupo de estudantes da quarta série do ensino fundamental, contudo discutiram temas instigantes para esse nível de desenvolvimento cognitivo. Os resultados por eles diagnosticados indicam estudantes motivados às ciências e com alta capacidade de estruturar respostas coerentes, incompletas em alguns casos, mas com sistematização adequada.

*Tauceda, Nunes e Del Pino (2011)* indicam em sua pesquisa que a aprendizagem significativa ocorre se forem consideradas os conhecimentos prévios dos estudantes, bem como o seu cotidiano. Esses fatores permitem, segundo os autores, a possibilidade de reformulação dos conceitos explorados.

A articulação da escrita, como estratégia diagnóstica, objetivando rastrear indícios de uma aprendizagem significativa é usada, em sua pesquisa, por *Pereira, Soares e Andrade (2011)*. Os pesquisadores indicaram uma reestruturação linguística, no que se refere aos conceitos explorados, que nesse caso envolviam o tema calor, indicando um aumento da compressão dos estudantes frente ao tema. Concluíram com isso que os estudantes conseguiram melhorar a compressão da temática, ou seja, construíram/reconstruíram e sistematizaram os conceitos.

O uso de práticas experimentais no ensino de Física e a educação pela pesquisa foram explorados por *Oliveira et al. (2010)*. Nesta pesquisa, realizada ao longo dez encontros, foram consideradas as concepções prévias dos estudantes e as discussões foram feitas por meio de problematizações e confrontações que levaram à construção de um pensamento mais crítico e melhor fundamentado sobre as questões científicas. O emprego desta estratégia, segundo os autores, potencializou a aprendizagem dos participantes.

No trabalho de *Darroz e Santos (2012)* os indícios de aprendizagem significativa, com o foco na autonomia dos estudantes, foi diagnosticada por

meio de mapas conceituais e reconstrução/transposição dos temas abordados para outros contextos. Os pesquisadores usam a expressão “prazer pela Ciência” para identificar a não dependência do discente para com o docente. Isto foi possível, na perspectiva dos autores, na medida em que se considerou os conhecimentos prévios dos estudantes e lhes foi solicitado a realização de tarefas que possibilitavam a diferenciação progressiva e a reconciliação integradora.

Toti e Pierson (2010) relatam, em sua pesquisa, o quão significativo foi estabelecer os conteúdos curriculares com o cotidiano dos estudantes trabalhadores. Os níveis de desenvolvimento são potencializados quando os estudantes conseguem, com o auxílio dos docentes, estabelecer relações entre os conteúdos desenvolvidos em sala de aula com temas relativos ao âmbito de seu trabalho/profissão.

Teixeira et al. (2010) usaram questionários de levantamento prévio e forneceram textos didáticos, previamente, para os estudantes matriculados na disciplina de Física I. Esta metodologia proporcionou a criação/reconstrução dos organizadores prévios dos estudantes. A utilização deste recurso didático, segundo os autores, potencializou o desenvolvimento de aprendizagem mais significativa.

Gatti, Nardi e Silva (2010) usaram os conhecimentos prévios e concepções alternativas dos estudantes, a respeito do tema Gravitação, para ampliar as discussões sobre este assunto. Como estratégia metodológica adotou-se uma perspectiva norteadora com o viés da história da Ciência. A autonomia da aprendizagem foi inferida por meio da criação de materiais didáticos, por parte dos estudantes, que usaram em suas propostas a história da ciência como “pano de fundo”.

Carletto e Pinheiro (2010) salientam, na investigação, que os estudantes mostraram, por meio de discurso, excelentes indícios de compreensão dos temas explorados. O desenvolvimento desta competência discursiva indica uma aprendizagem conectada com outras áreas e, por conseguinte, com significado particular para cada estudante. A aprendizagem significativa não foi abordada de forma explícita por Langhi e Nardi (2011), em sua pesquisa, porém em seus resultados, os autores, indicam uma mudança de atitude mais comprometida e envolvida, por parte dos participantes, frente ao ensino de ciências.

A análise de Hilger e Griebeler (2013) em relação aos indícios de aprendizagem significativa foi sistematizada seguindo as orientações cunhadas por Moreira (2011) e designadas por meio da elaboração de Unidades de Ensino Potencialmente Significativas. Os indicadores de aprendizagem com significado foram relatados pelas pesquisadoras, mediante o emprego de

análise de discurso dos estudantes envolvidos na proposta.

Segundo Fabri e Silveira (2013) as reflexões promovidas com e pelos alunos durante e após o desenvolvimento da atividade, relacionando as tecnologias com os conceitos físicos. Esta proposta, permitiu-lhes inferir o desdobramento em relação aos conceitos explorados, permitindo segundo os autores, concluir que houve uma aprendizagem com significado, pois os temas estudados foram “internalizados” pelos estudantes.

A aprendizagem com significado, na perspectiva de Berbel (2011), está relacionada aos possíveis desdobramentos que os conhecimentos científicos podem obter ao longo da carreira do estudante, instigando-o a aumentar seu campo de conhecimentos.

Tavares (2010) apresenta os resultados de utilização de mapas conceituais e animações interativas como estratégia para fomentar a aprendizagem mais expressiva de tópicos de Física, relacionados com a Termodinâmica. Este planejamento, segundo o autor, é possível desde que sejam mapeados os conhecimentos prévios do estudante e que ele consiga interagir com os conceitos durante um longo intervalo de tempo. Somente assim, torna-se há a possibilidade de assimilar e de reconstruir os conhecimentos acerca do tema desenvolvido.

## **Formas de investigação**

Na sequência passamos a descrever as estratégias metodológicas empregadas pelos pesquisadores em seus estudos:

Coelho, Timm e Santos (2010) usaram a observação direta e a análise de discurso, mesmo sem referência teórica, como ferramenta de avaliação dos resultados. Custódio, Pietrocola e Souza Cruz (2013) fazem uso da análise de discurso, por meio da repetição de expressões. Araujo e Mazur (2013) incentivam o uso de análise estatística de respostas para encaminhar as atividades posteriores.

A análise das respostas, para problemas abertos, de acordo com Bellucco e Carvalho (2014), sobre o conceito de conservação da quantidade de movimento, possibilitaram a análise do aumento do campo conceitual estruturado dos estudantes no que se refere ao tema desenvolvido. Massoni (2014) usa a análise estatística como ferramenta investigativa dos dados.

A comparação de mapas conceituais, segundo Cicuto, Mendes e Correia (2013), permitiu, por meio da análise da posição e hierarquização

dos conceitos, diagnosticar o grau de compreensão dos estudantes frente ao tema. Para quantificar os resultados, os autores fizeram estatísticas do uso de palavras e expressões que mais se fizeram presentes nos mapas conceituais.

Campos et al. (2012) usam a pictografia dos estudantes, alunos da quarta série do ensino fundamental, para ilustrar a solução frente as situações problemas. A análise dos resultados considerou além dos desenhos, a fala e a escrita dos estudantes.

A análise de respostas, frente a situações problemas/questões investigadoras, foi usada por Tauceda, Nunes e Del Pino (2011) para diagnosticar, primeiramente, as concepções prévias dos estudantes e, em segunda instância, para explorar/desenvolver os temas escolhidos. Pereira, Soares e Andrade (2011) usam a análise da escrita como ferramenta indicativa das possíveis contribuições de uma atividade investigativa sobre temperatura.

O relato dos estudantes, da professora e da bolsista foram os instrumentos usados por Oliveira e colaboradores (2010) para sistematizar os resultados da pesquisa. Este método possibilitou o diagnóstico dos conhecimentos prévios, o uso de atividades experimentais e o ensino pela pesquisa, que por sua vez, potencializou as chances de uma aprendizagem mais significativa.

Darroz e Santos (2012) usam no estudo, relacionado com conceitos de Astronomia, mapas conceituais para aferir a compreensão dos estudantes acerca da temática. Além disto, a verificação dos indícios de aprendizagem significativa foi diagnosticada por meio de tarefas de transposição dos assuntos abordados para outros contextos.

Toti e Pierson (2010) usaram a análise discursiva como ferramenta de investigação. Ademais, organizaram, em conjunto com os estudantes que já tinham uma profissão, tabelas estabelecendo quais tópicos de Física poderiam ser desenvolvidos em cada profissão. A qualidade na argumentação escrita, acerca de tópicos de Física Clássica, em particular sobre a teoria newtoniana, é usada por Teixeira et al. (2010) em sua pesquisa. Para isso as aulas foram gravadas e posteriormente transcritas.

O estudo de caso, com abordagem qualitativa é também usada por Gatti, Nardi e Silva (2010) num estudo envolvendo docentes em cursos de formação continuada, com enfoque em temas de Física relacionados com a História da Ciência.

Carletto e Pinheiro (2010) utilizaram como metodologia a pesquisa qualitativa, de natureza interpretativa, em que os autores apresentaram percentuais de melhora e/ou modificação dos conceitos compreendidos pelos estudantes.

Langhi e Nardi (2011) objetivam em sua pesquisa responder a seguinte questão: quais os indícios de construção da autonomia docente podem ser atingidos durante processos formativos reflexivos, contemplados semestralmente nas disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino de Física, de um curso de Licenciatura em Física? Para aferir os resultados da pesquisa foi usado, pelos estudiosos, os procedimentos metodológicos: grupo focal, coaching, auto confrontação e avaliação formativa, tendo a análise de discurso como pano de fundo.

A metodologia desenvolvida pelas pesquisadoras Hilger e Griebeler (2013) foi amparada pelas Unidades de Ensino Potencialmente Significativas, com o foco em Mecânica Quântica, e tiveram como foco de estudo a análise do discurso dos estudantes e também a utilização de mapas conceituais organizados e apresentados pelos estudantes. Nesta mesma perspectiva, Fabri e Silveira (2013) usaram a análise de discurso escrito, entrevista e questões para aferir e validar suas conclusões.

A proposta, respaldada numa pesquisa na literatura, de Berbel (2011), está ligada a possibilidade de investigar situações que fomentem a aprendizagem autônoma. Entre elas, destaca-se o estudo de casos com resoluções de problemas específicos, problematizações, ensino pela pesquisa, atividades experimentais, relação teoria e prática. Estas e outras metodologias, segunda a autora, que as denomina como metodologias ativas, requerem do professor um amplo conhecimento do tema e um engajamento permanente.

Tavares (2010) usou a construção de mapas conceituais, por parte dos estudantes, para diagnosticar indícios de compreensão do tema, que foram feitos após o desenvolvimento das temáticas por meio de textos, animações interativas sobre a temática termodinâmica.

## **Nova cultura educacional no ensino e aprendizagem da ciência**

Diferentemente de uma abordagem tradicional, notadamente positivista, a epistemologia com enfoque construtivista entende que aprender e ensinar, não são meros processos de repetição e acumulação de conhecimentos, implicam transformar a mente de quem aprende, que deve reconstruir em nível pessoal os produtos e processos culturais com o fim de se apropriar deles (CARRETERO, 1997). Essa ideia não é nova, porém devido às mudanças ocorridas na forma de produzir, organizar e distribuir os conhecimentos científicos em nossa sociedade torna-se necessário estender essa forma de aprender

e ensinar para todos os âmbitos formativos e para o ensino das ciências.

Concebeu-se, durante muito tempo, a ideia de o conhecimento científico surge da observação adequada da natureza. Tudo o que era preciso fazer para descobrir uma lei científica era observar e coletar dados da maneira adequada, pois deles surge a verdade. Essa imagem da ciência como um processo de descobrimento de leis ainda continua vigente nas salas aula. Continua-se ensinando que o conhecimento científico é baseado na aplicação rigorosa do método científico, que deve começar pela observação dos fatos, do qual devem ser extraídas as leis e os princípios (ISKANDAR; LEAL, 2002).

Essa concepção positivista, segundo a qual a ciência é uma coleção de fatos objetivos governados por leis que podem ser extraídas via observação da realidade com uma metodologia adequada, foi superada, mas não necessariamente nas salas de aula, por novas concepções epistemológicas, segundo as quais o conhecimento científico nunca se extrai da realidade, mas surge e ganha vida a partir da mente dos cientistas, que elaboram modelos e teorias na tentativa de dar sentido a essa realidade. Superada a chamada onda positivista, hoje parece ser um fato assumido que a ciência não é um discurso sobre o real, mas um processo socialmente definido de elaboração de modelos para interpretar a realidade.

Segundos os pressupostos epistemológicos do construtivismo, as teorias científicas não são saberes absolutos ou positivos, mas aproximações relativas, construções sociais que, longe de descobrir a estrutura do mundo ou da natureza, constroem ou modelam essa estrutura. As teorias científicas resultam da interação entre a teoria e a parte da realidade interrogada por meio de certos métodos ou instrumentos. Os conceitos e as leis que compõem as teorias científicas não estão na realidade, mas são parte dessas mesmas teorias (CARRETERO, 1997).

Hodiernamente, boa parte da ciência de ponta, de fronteira, é baseada, cada vez mais, no paradigma da simulação, mais do que no experimento em si, o que supõe uma importante revolução na forma de fazer ciência e de concebê-la. As ciências cognitivas, não descobrem como são as coisas indagando a realidade, mas constroem modelos e, a partir deles, simulam certos fenômenos, comprovando seu grau de ajuste ao que conhecemos da realidade. Aprender ciência deve ser, portanto, um exercício de comparar e diferenciar modelos, não de adquirir saberes absolutos. A chamada mudança conceitual, necessária para que o aluno progrida dos seus conhecimentos intuitivos aos científicos, requer pensar nos e não só com os diversos modelos e teorias a partir dos quais é possível interpretar a realidade.

Portanto, para Popper (1963) a ciência é um processo e não apenas um produto acumulado em forma de teorias ou modelos, e é necessário levar para os alunos esse caráter dinâmico e perecedouro dos saberes científicos, fazendo com que percebam sua transitoriedade e sua natureza histórica e cultural, que compreendam as relações entre o desenvolvimento da ciência, a produção tecnológica e a organização social, entendendo, o compromisso da ciência com a sociedade, em vez da neutralidade e objetividade do suposto saber positivo da ciência. Ensinar ciências não deve ter como meta apresentar aos alunos os produtos da ciência como saberes acabados e definitivos. Pelo contrário, a ciência deve ser ensinada como um saber histórico e provisório, tentando fazer com que os alunos participem no processo de elaboração do conhecimento científico, com suas dúvidas e incertezas, e isso também requer deles uma forma de abordar o aprendizado como um processo construtivo, de busca de significados e de interpretação, em vez de reduzir a aprendizagem a um processo repetitivo ou de reprodução de conhecimentos prontos para o consumo (ELLWANGER; ALVES; FAGAN, 2016).

Esses pressupostos epistemológicos e a concepção da ciência como processo de construção de modelos e teorias exigem adotar um enfoque construtivista no ensino das ciências. Nessa perspectiva, não é mais possível conceber a aprendizagem como uma atividade apenas de reprodução ou cumulativa. Contudo, a aprendizagem escolar tende a exigir dos alunos aquilo para o que eles estão menos dotados: repetir ou reproduzir as coisas com exatidão.

Nesse sentido, faz-se necessário uma mudança cultural na forma de aprender e ensinar. Um sistema educacional, mediante o estabelecimento dos conteúdos das diferentes disciplinas que compõem o currículo, tem como função formativa fazer com que os futuros cidadãos interiorizem e assimilem a cultura em que vivem, compartilhem as produções artísticas, científicas e técnicas, próprias dessa cultura e compreendam o seu sentido histórico, mas, também, desenvolvam as capacidades necessárias para acessar esses produtos culturais, desfrutar deles e renová-los. Mas essa formação cultural ocorre no marco de uma cultura da aprendizagem, que evolui com a própria dinâmica da sociedade.

Cada revolução cultural repercute na organização e distribuição social do saber e traz consigo uma revolução paralela na cultura da aprendizagem, a mais recente das quais ainda não terminou: as novas tecnologias da informação, unidas a outras mudanças sociais e culturais, estão abrindo espaço para uma nova cultura da aprendizagem, que transcende o marco da cultura impressa e deve condicionar os fins sociais da educação. Pode-se caracterizar esta nova

cultura de aprendizagem a partir de três traços essenciais.

Na sociedade da informação a escola não é mais a primeira fonte de conhecimento para os alunos em muitos domínios. Inclusive, na atualmente, são poucas as informações reservadas à escola (COSTA SANTOS; CARVALHO, 2009). Os alunos são bombardeados por diversas fontes que chegam, inclusive, a produzir uma saturação informativa. Essas informações possuem formatos quase sempre mais ágeis e atraentes do que os utilizados na escola. Nesse contexto, entende-se que os alunos da educação científica precisam não tanto de mais informação, mas, sobretudo, de capacidade para organizá-la e interpretá-la, para lhe dar sentido. A escola não pode mais proporcionar toda a informação relevante, porque esta é muito mais móvel e flexível do que a própria escola. Entretanto, o que a escola pode fazer é formar os alunos para que possam acessar essas informações e dar-lhes sentido, proporcionando capacidades de aprendizagem que permitam uma assimilação crítica de toda a informação.

Como consequência dessa multiplicação informativa, mas também de mudanças culturais mais profundas, vive-se também em uma sociedade de conhecimento múltiplo e descentralizado (CRUZ, 2008). A evolução do conhecimento científico segue um processo de descentralização progressiva dos saberes. Não restam saberes ou pontos de vista absolutos que, como futuros cidadãos, os alunos devam assumir; o que devem é aprender a conviver com a diversidade de perspectivas, com a relatividade das teorias, com a existência de interpretações múltiplas de toda informação. E devem aprender a construir seu próprio julgamento ou ponto de vista a partir de tudo isso, pois a ciência do século XX se caracteriza pela perda da certeza.

Em contrapartida, vive-se na sociedade do aprendizado contínuo em que boa parte dos conhecimentos que podem ser proporcionados hoje aos alunos não só são relativos, mas têm data de vencimento (PALLARES-BURKE, 2004). Neste ritmo de mudanças tecnológicas e científicas, ninguém pode prever o que precisarão saber os cidadãos no futuro para poder enfrentar as demandas sociais. O que podemos garantir é que terão de continuar aprendendo. O processo de formação profissional cada vez se prolonga mais e devido à mobilidade e ao aparecimento de novos e imprevisíveis perfis laborais, torna-se cada vez mais necessária uma formação permanente. O sistema educacional não pode proporcionar formação específica para cada uma dessas necessidades. Contudo, trata-se de formar os futuros cidadãos para que eles sejam aprendizes mais flexíveis, eficientes e autônomos, dotando-os de capacidades de aprendizagem (ZYGUMUNT, 2001). Assim, “aprender a aprender” constitui

uma das demandas essenciais que o sistema educacional deve dar conta. O currículo de ciências é uma das vias por meio das quais os alunos devem aprender a aprender, adquirir estratégias e capacidades para transformar, reelaborar e reconstruir os conhecimentos.

Enfim, a eficácia da educação científica deverá ser medida pelo que se consegue que os alunos realmente aprendam. E para isso é necessário que as metas, os conteúdos e os métodos de ensino da ciência levem em consideração não apenas o saber disciplinar que deve ser ensinado, mas também as características dos alunos a quem esse ensino é dirigido e as demandas sociais e educacionais que esse ensino deve satisfazer.

### **Então quais são as condições necessárias para instigar a autonomia?**

Aprender com significado, segundo Ausubel (2000), é ampliar e reconfigurar as ideias já existentes na estrutura cognitiva da pessoa, e com isso estabelecer novas conexões, com novos temas. Nessa perspectiva, os relatos analisados salientam que para criar condições favoráveis a uma aprendizagem significativa é crucial o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes. Alguns pesquisadores usam a expressão *subsuno* como sinônimo de conhecimento prévio. Além disso, estabelecer relações dos conteúdos curriculares com o cotidiano do estudante, seja esse a profissão ou o seu entorno, maximiza o empenho dos estudantes nas atividades propostas e também os incentiva a extrapolar os tópicos desenvolvidos nas aulas.

Os materiais didáticos, para ser potencialmente significativos, devem ser organizados, segundo os estudos investigados, de tal forma que possam ser discutidos, ampliados e modificados no desenvolvimento das propostas. Essa preocupação aliada ao pluralismo metodológico (construção de mapas conceituais, situações problema, estudo pela pesquisa, visitas dirigidas, uso de tecnologias e outras), permitem inferir que nenhuma metodologia sozinha é eficaz. O uso de múltiplas metodologias, de acordo com o tema desenvolvido, mostra-se uma estratégia eficiente.

O incentivo a autonomia dos estudantes é fomentado na organização/ reorganização de materiais que poderão ser usados em outros contextos. Esse tipo de atividade, ou seja, a produção autônoma, visou, segundo o relato dos pesquisadores, uma desvinculação da relação: professor ensina → aluno aprende e configurou uma cena professor ↔ aluno.

Além disso, a utilização de ferramentas diferenciadas de avaliação

e diagnóstico, como por exemplo mapas conceituais, textos dissertativos, esquemas, relatórios e discursos orais encorajou os estudantes a externar seus conhecimentos sem temor. A discrepância de entendimentos foi explorada num viés reconstrutivo, o que em última análise tornou-se uma ferramenta de ensino.

Por fim, a aprendizagem significativa com a perspectiva da autonomia, foi identificada nos relatos como sendo um estado de felicidade no ato de aprender.

Por fim, o ensino de Ciência, e seus problemas, é discutido por especialistas a muito tempo. Pouco dos resultados das pesquisas tem sido levado, de fato e de forma efetiva, para a sala de aula.

Resultados encorajadores, apresentados neste trabalho, permitem inferir que há alternativas para o panorama atual - alunos desmotivados, passividade dos discentes, currículos engessados.

Considerar o que o aluno já sabe, preocupar-se em organizar um material útil para a vida do estudante e avalia-lo por meio de ferramentas honestas podem atenuar a apatia discente e tornar o estudante mais engajado e mais independente. Estas são algumas das conclusões deste levantamento.

## Referências

ELLWANGER, A. L. ; ALVES, M. A.; FAGAN, S. B. As implicações da Epistemologia de Popper no Ensino de Ciências. *Vidya* (Santa Maria. Online), v. 36, p. 15-27, 2016.

ARAUJO, I.; MAZUR, E. Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física. *Caderno Brasileiro de ensino de Ciências*, v. 30, n. 2: p. 362-384, ago. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2013v30n2p362>> Acesso em: 16 jun. 2015.

AUSUBEL, D. *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.

BELLUCCO, A.; CARVALHO, A. Uma proposta de sequência de ensino investigativa sobre quantidade de movimento, sua conservação e as leis de Newton. *Caderno Brasileiro de ensino de Ciências*. v. 31, n. 1, p. 30-59, abr. 2014. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2014v-31n1p30>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*. v. 32, n.1, p. 25-40 (2011). Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>> Acesso em: 16 jun. 2015.

CAMPOS, B.S.; FERNANDES, S.A.; RAGNI, A.C.P.B.; SOUZA, N.F. Física para crianças: abordando conceitos físicos a partir de situações-problema. *Revista Brasileira de ensino de Física*, v. 34, n. 1, 1402, 2012.

Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/341402.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2015.

CARLETO, M.; PINHEIRO, N. Subsídios para uma prática pedagógica transformadora: contribuições do enfoque CTS. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 15, n. 3, p. 507- 525, 2010. Disponível em: [http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo\\_ID247/v15\\_n3\\_a2010.pdf](http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID247/v15_n3_a2010.pdf). Acesso em: 13 jun. 2015.

CARRETERO, M. *Construtivismo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CICUTO, C.; MENDES, B.; CORREIA, P. Nova abordagem para verificar como os alunos articulam diferentes materiais instrucionais utilizando mapas conceituais. *Revista Brasileira de ensino de Física*, v. 35, n. 3, 3402, 2013. Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/353402.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2015.

COELHO, S.; TIMM, R.; SANTOS, J. Educar pela pesquisa: uma experiência investigativa no ensino e aprendizagem de Física. *Caderno Brasileiro de ensino de Ciências*, v. 27, n. 3: p. 549-567, dez. 2010. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2010v-27n3p549>> Acesso em: 17 jun. 2015.

CRUZ, J. M. O.. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 29, p. 1023-1042, 2008. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a05> Acesso em: 25 jun. 2015.

CUSTÓDIO, J. F.; PIETROCOLA, M.; SOUZA CRUZ, F. F. Experiências emocionais de estudantes de graduação como motivação para se tornarem professores de Física. *Caderno Brasileiro de ensino de Ciências*, v. 30, n. 1: p. 25-57, abr. 2013.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2013v30n1p25>. Acesso em: 17 jun. 2015.

DARROZ, L.; SANTOS, F. Promovendo a aprendizagem significativa de conceitos básicos de astronomia na formação de professores em nível médio. *Experiências em ensino de Ciências*, v. 07, n. 2, 2012. Disponível em: [http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo\\_ID178/v7\\_n2\\_a2012.pdf](http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID178/v7_n2_a2012.pdf). Acesso em: 17 jun. 2015.

FABRI, F.; SILVEIRA, R. O ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental sob a ótica CTS: uma proposta de trabalho diante dos artefatos tecnológicos que norteiam o cotidiano dos alunos. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 18, n. 1, p. 77- 105, 2013.

Disponível em: [http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo\\_ID321/v18\\_n1\\_a2013.pdf](http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID321/v18_n1_a2013.pdf). Acesso em: 10 jun. 2015.

GATTI, S.; NARDI, R.; SILVA, D. História da ciência no ensino de física: um estudo sobre o ensino de atração gravitacional desenvolvido com futuros professores. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 15, n. 1, p. 7- 59, 2010.

Disponível em: [http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo\\_ID227/v15\\_n1\\_a2010.pdf](http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID227/v15_n1_a2010.pdf). Acesso em: 13 jun. 2015.

HILGER, T.; GRIEBELER, A. Uma proposta de unidade de ensino potencialmente significativo utilizando mapas conceituais. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 18, n. 1, p. 199- 213, 2013. Disponível em: [http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo\\_ID327/v18\\_n1\\_a2013.pdf](http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID327/v18_n1_a2013.pdf). Acesso em: 01 jun. 2015.

ISKANDAR, J. I.; LEAL, M. R. Sobre positivismo e educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, set./dez. 2002. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4897/4855> Acesso em: 01 agos. 2015.

LANGHI, R.; NARDI, Roberto. Interpretando reflexões de futuros professores de física sobre sua prática profissional durante a formação inicial: a busca pela construção da autonomia docente. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 16, n. 3, p. 403- 424, 2011.

Disponível em: [http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo\\_ID269/v16\\_n3\\_a2011.pdf](http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID269/v16_n3_a2011.pdf) . Acesso em: 12 jul. 2015.

MASSONI, N. Ensino de laboratório em uma disciplina de Física Básica voltada para cursos de Engenharias: análises e perspectivas. *Caderno Brasileiro de ensino de Ciências*, v. 31, n. 2, p. 258-288, ago. 2014. Disponível em: <https://pe>

riodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2014v31n2p258. Acesso em: 16 jul. 2015.

MOREIRA, M. A. Unidades de Enseñanza Potencialmente Significativas – UEPS. *Aprendizagem Significativa em Revista / Meaningful Learning Review*, v.1, n.2, p. 43-63. 2011. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/asr/?go=artigos&idEdicao=2>. Acesso em: 15 jul. 2015.

MOTA, R.; SCOTT, D. *Educando para a Inovação e a Aprendizagem Independente*. Rio de Janeiro. Elsevier, 178p. 2014.

OLIVEIRA, M.; COSTA, R.; SOTELO, D.; ROCHA FILHO, J. Práticas experimentais de física no contexto do ensino pela pesquisa: uma reflexão. *Experiências em ensino de Ciências*, v.5, n. 3, 2010. Disponível em: [http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo\\_ID119/v5\\_n3\\_a2010.pdf](http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID119/v5_n3_a2010.pdf). Acesso em: 17 agos. 2015.

PALLARES-BURKE, M. L. G. Entrevista com Zigmunt Bauman. *Tempo soc.*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 301-325, Junho 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702004000100015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702004000100015&lng=en&nrm=iso). Acessado em 05 maio de 2017.

PEREIRA, M.; SOARES, V.; ANDRADE, V. Escrita como ferramenta indicativa das possíveis contribuições de uma atividade investigativa sobre temperatura para a aprendizagem. *Experiências em ensino de Ciências*, v.6, n. 3, 2011.

Disponível em: [http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo\\_ID164/v6\\_n3\\_a2011.pdf](http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID164/v6_n3_a2011.pdf). Acesso em: 17 agos. 2015.

POPPER, K. R. *Conjecturas e Refutações*. Coimbra: Almedina, 1963.  
SANTOS, P. L. V. A. C.; GROSSI, A. Sociedade da informação: avanços e retrocessos no acesso e no uso da informação. *Informação & Sociedade* (UFPB. Impreso), v. 19, p. 45-55, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/1782/2687> Acesso em: 17 agos. 2015

TAUCEDA, K.; NUNES, V.; DEL PINO, J. C. A epistemologia/ metodologia do aluno pesquisador na educação em ciências. *Experiências em ensino de Ciências*, v.6, n. 3, 2011.

Disponível em: [http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo\\_ID165/v6\\_n3\\_a2011.pdf](http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID165/v6_n3_a2011.pdf). Acesso em: 17 jun. 2015.

TAVARES, R. Aprendizagem significativa, codificação dual e objetos de aprendizagem. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v.18, n.2, 2010. Disponível em: <http://www.fisica.ufpb.br/~ROMERO/pdf/2010RBIERomero.pdf>.

Acesso em: 18 jun. 2015.

TEIXEIRA, E.; SILVA NETO, C.;FREIRE Jr, O.; GRECA, I. A construção de uma argumentação sobre a síntese newtoniana a partir de atividades em grupos. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 15, n. 1, p. 61- 95, 2010. Disponível em: [http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo\\_ID229/v15\\_n1\\_a2010.pdf](http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID229/v15_n1_a2010.pdf). Acesso em: 14 jun. 2015.

TOTI, F.; PIERSON, A. Elementos para uma aproximação entre a física no ensino médio e o cotidiano de trabalho de estudantes trabalhadores. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 15, n. 3, p. 527- 552, 2010. Disponível em: [http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo\\_ID248/v15\\_n3\\_a2010.pdf](http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID248/v15_n3_a2010.pdf). Acesso em: 13 jun. 2015.

ZYGMUNT B. *Modernidade líquida*. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 2001.

**Data de recebimento: 25.05.2017**

**Data de aceite: 15.03.2018**



## METODOLOGIA ATIVA NA GRADUAÇÃO MÉDICA: A VISÃO DOS DISCENTES DA SAÚDE SEGUNDO A LITERATURA

### ACTIVE METHODOLOGY IN MEDICAL GRADUATION: THE VISION OF THE HEALTH STUDENTS ACCORDING TO THE LITERATURE

Pâmela Alegranci<sup>1</sup>  
Gleici Filipetto Segato<sup>2</sup>  
Alexandra Secreti Prevedello<sup>3</sup>

**RESUMO:** A formação dos profissionais médicos exige gradativamente, transformações e mudanças em sua metodologia, com a finalidade de oferecer ao Sistema Único de Saúde, profissionais éticos, políticos, autônomos, humanistas, sensíveis e capazes de compreender o ser humano como um todo, que age de forma preventiva, humanizada, e não só curativa, como priorizavam os métodos tradicionais. As metodologias ativas surgiram com o intuito de formar estes profissionais. Neste processo de aprendizagem, que coloca o aluno no centro da sua busca por conhecimento, a memorização repetitiva dá lugar a memorização compreensiva, com consequente aprendizado significativo. Neste artigo se analisará a atuação da metodologia ativa na graduação médica, com enfoque no *Problem Based Learning* (PBL), e se refletirá a respeito do ponto de vista dos discentes em relação às novas metodologias, assim como seu impacto na formação profissional.

**PALAVRAS-CHAVE:** metodologias ativas de ensino- aprendizagem, *Problem Based Learning* (PBL), educação médica.

**ABSTRACT:** The training of medical professionals gradually requires changes in its methodology, in order to offer to the Unique Health System, an ethical, political, independent, humanist, sensitive professional and able to understand the human being as a whole, which acts preventively, humanized and not only curative, as prioritized traditional methods. The active methods have emerged in order to form these professionals. In this learning process, which places the student at

<sup>1</sup> Doutora em Biotecnologia e Biotecnologia aplicadas à Farmácia Docente da Faculdade de Medicina da UFMT, Sinop-MT, Brasil. palegranci@gmail.com

<sup>2</sup> Especialista em Medicina Intensiva Pediátrica. Docente da Faculdade de Medicina da UFMT, Sinop-MT, Brasil. gleicifi@hotmail.com

<sup>3</sup>Especialista em Sexologia. Docente da Faculdade de Medicina da UFMT, Sinop-MT, Brasil.alexandraprevedello@gmail.com (Epub Ahead of Print 08 out.,2017)

the center of your quest for knowledge, repetitive memorization gives way to understanding memory, with consequent significant learning. In this article will be analyze the performance of active methodology in medical schools, focusing on Problem Based Learning (PBL), and will reflect about the point of view of students in relation to new methodologies, as well as its impact on vocational training.

**KEYWORDS:** active teaching-learning methodologies, Problem Based Learning (PBL), medical education.

## Introdução

No desempenho das atividades profissionais de saúde há falhas, burocracia, falta de plena implantação dos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) e baixa capacidade dos profissionais que adentram suas portas para resolver os problemas de saúde da população. No Ensino, há a premência em formar o profissional cidadão, reflexivo e crítico, inserido na coletividade que a população necessita. Na Gestão, no Estado, há a necessidade de fortalecer, por meio de políticas e medidas institucionais, a formação dos profissionais de saúde que prestarão e prestam serviço à população (GOMES; REGO, 2011).

Diante destes pilares que formam o quadrilátero: população, serviço, ensino e gestão, existe um almejado desejo de formação de um novo profissional para a área da saúde, profissionais estes, que aliem competência técnica, ética e humanística.

É sabedoria antiga de todos que o ensino superior em saúde, sobretudo o ensino médico, sofre duras críticas em diversos aspectos, despertando o reconhecimento internacional da necessidade de mudança.

Demonstra-se que a formação profissional desvinculada da prática em serviço influi diretamente na qualidade do atendimento à população. Depara-se cada vez mais com profissionais médicos que desconhecem ou desvalorizam tanto a relação médico-paciente, quanto o vínculo e o cuidado ao sujeito que necessita da sua prática. É, portanto, importante que haja uma reorientação da formação, abandonando-se o modelo hegemônico e tradicional, e partindo em busca de metodologias que formem o profissional excelente.

Historicamente, a formação dos profissionais de saúde tem sido pautada pelo uso de metodologias conservadoras, sob forte influência do mecanismo de inspiração cartesiana-newtoniana, fragmentado e reducionista (CAPRA, 2006). De acordo com Mitre (2008) “essa fragmentação do saber

manifestou-se no aguçamento das subdivisões da universidade em centros e departamentos e dos cursos em períodos ou séries e em disciplinas estanques”. Assim, o processo ensino- aprendizagem tem se restringido à reprodução dos conteúdos, no qual o docente assume um papel de transmissor de informação, ao passo que, cabe ao aluno a retenção, memorização e repetição dos mesmos, tornando-se um mero expectador, sem estimular sua crítica e reflexão.

No modelo hegemônico, fundamentado pelo modelo de Flexner em 1910, que vinha ao encontro da necessidade de resolver inúmeros problemas relacionados à formação médica na época; a formação tem por base um currículo tradicional, que não estimula adequadamente o desenvolvimento de autonomia, capacidade de análise, julgamento e avaliação, bem como raciocínio crítico, investigativo e criativo (PAGLIOSA; ROS, 2008).

A ênfase na sólida formação em ciências básicas nos primeiros anos do curso, a organização minuciosa da assistência médica em cada especialidade, a valorização do ensino centrado no ambiente hospitalar enfocando a atenção curativa, individualizada e unicausal da doença produziram um ensino dissociado do serviço e das reais necessidades do sistema de saúde vigente (MARSIGLIA, 1995; MITRE, 2006).

Não se pode negar que as práticas em saúde vêm incorporando um grande e admirável desenvolvimento técnico e científico, porém, torna-se cada vez mais evidente que a crise da legitimação desta prática traz consigo a perda da qualidade do atendimento médico. De que vale este profissional obter habilidades conquistadas pela tecnociência, sem ser capaz de desenvolver habilidades éticas e humanísticas a fim de garantir a saúde do seu paciente?

Portanto, as abordagens pedagógicas progressivas do ensino- aprendizagem vem sendo construídas e implicam formar profissionais como sujeitos sociais com competências éticas, políticas e técnicas e dotados de conhecimento, raciocínio, crítica, responsabilidade e sensibilidade, capacitando-os para intervirem em contextos de incertezas e complexidades (MITRE, 2008).

De acordo com Mitre (2008), “as metodologias ativas estão alicerçadas em um princípio teórico significativo: a autonomia, com o objetivo de gerar um discente capaz de auto gerenciar seu processo de formação”.

Ter sempre diante dos olhos – e dentro do coração – o respeito à autonomia parece ser o melhor modo para a compreensão, por parte do binômio docente/discente, do processo de produção, expressão e apreensão do conhecimento, dentro de uma perspectiva de transformação da realidade (MITRE, 2008).

Considerando, portanto, que as mudanças metodológicas tem sido

amplamente defendidas por inúmeros especialistas no Brasil como fator determinante na melhoria da qualidade do ensino médico; nesta publicação, através de dados de revisão bibliográfica, será descrito inicialmente as características dos métodos conhecidos com “metodologias ativas de ensino- aprendizagem”, enfocando o *Problem Based Learnig* (PBL) e em seguida abordado os resultados desta revisão bibliográfica explicitando a visão dos discentes diante da metodologia ativa.

## **Entendendo a metodologia ativa de ensino- aprendizagem**

Tendo como premissa básica que a saúde é um direito de todos e um dever do Estado, a Constituição da República assegura o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos (GOMES, REGO, 2011).

O Sistema Único de Saúde (SUS), em seu artigo 198, tem como diretrizes a descentralização, com direção única em cada esfera do governo; o atendimento integral, com prioridade para as atividades preventivas, sem prejuízo dos serviços assistenciais; e a participação da comunidade. Neste contexto, durante o período de formação do profissional médico, deve-se fomentar tais princípios já mencionados com a finalidade de garantir um atendimento integral e excelente ao cidadão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB surge no cenário da educação superior definindo, entre suas finalidades, o estímulo ao conhecimento dos problemas do mundo atual (nacional e regional) e a prestação de serviço especializado à população, estabelecendo com ela uma relação de reciprocidade (BRASIL, 1996). Tais prerrogativas foram reafirmadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2001, para a maioria dos cursos da área de saúde, determinando a importância do atendimento às demandas sociais com destaque para o SUS. Estas diretrizes curriculares priorizam também, a formação de um profissional com uma visão ampliada da clínica e um senso de responsabilidade social, que não signifique apenas atender o paciente, mas principalmente, tomá-lo como cidadão; visando atingir, ao final do curso, a meta de formação de um profissional cidadão, crítico e reflexivo (BRASIL, 2001).

Ainda em 2001, em busca de reorientar os produtos da escola médica a fim de reforçar as mudanças no modelo de atenção à saúde e fortalecer a atenção básica, é lançado o Programa de Incentivo a Mudanças Curriculares nos Cursos de Medicina (Promed). Este apresenta a necessidade de mudanças

em diversos pontos da formação: orientação teórica, abordagem pedagógica e cenários de prática. Para isto, explicita o estabelecimento de protocolos de cooperação entre os gestores do SUS e as escolas médicas; a incorporação da noção integralizada do processo saúde-doença e da promoção da saúde com ênfase na atenção básica; a ampliação dos cenários e da duração da prática educacional na rede de serviços básicos de saúde; a adoção de metodologias pedagógicas ativas e centradas no estudante (BRASIL, 2002).

Em 2005, os ministérios da Saúde e Educação lançam o Programa de Reorientação da Formação Profissional (Pró-Saúde), com o objetivo de reorientar a formação profissional, visando a integração ensino-serviço, assegurando uma abordagem integral com ênfase na atenção básica (BRASIL, 2007).

No auge da mudança, surgem as metodologias ativas de ensino-aprendizagem como panaceia da formação do estudante de Medicina, em busca do perfil das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001).

A metodologia ativa de ensino pode ser entendida como uma estratégia centrada no aluno, deslocando seu papel anterior de receptor passivo, assumindo a posição principal na responsabilidade do seu aprendizado. Um aprendizado que engloba a auto iniciativa, as dimensões afetivas e intelectuais, através do exercício da curiosidade, da emoção e da responsabilidade, instigando sua capacidade crítica de observar e investigar o objeto, para com isso confrontar, questionar, conhecer ou reconhecer e atuar sobre ele.

A metodologia ativa coloca o estudante ao lado do professor que deverá assumir o papel de orientador e mediador do processo educativo. Dessa forma, o estudante deve ser ativo, questionador e curioso, com iniciativa, ético e responsável. Já o professor/tutor precisa ter vontade e capacidade de permitir ao estudante participar ativamente do seu processo de aprendizagem.

De acordo com Coll (2000), existem duas condições para a construção da aprendizagem significativa: a existência de um conteúdo potencialmente significativo e a adoção de uma atitude favorável para a aprendizagem, ou seja, a postura própria do discente que permite estabelecer associações entre os elementos novos e aqueles já presentes na sua estrutura cognitiva.

Por conta destas características, a metodologia ativa vem sendo muito utilizada no contexto de mudanças na formação profissional da área de saúde, sobretudo no ensino médico, já que, com caráter dinâmico, pontua que o professor ou educador deve ser reconstrutor do conhecimento sob o ponto de vista não só da ciência e tecnologia, mas também da humanização na educação; permitindo uma aprendizagem significativa, e não simplesmente a memorização mecânica isolada, e a real apreensão dos conceitos fundamentais

ao estudo da Medicina.

As metodologias mais utilizadas nesta transformação no Brasil, são a problematização e a aprendizagem baseada em problemas (ABP) ou *Problem Based Learnig* (PBL), a qual aprofundaremos nossos entendimentos a seguir.

### ***Problem based learnig (PBL)***

A metodologia PBL caracterizou-se como uma filosofia curricular e pode ser considerada uma solução de melhoria da qualidade do processo ensino- aprendizagem, funcionando como eixo do aprendizado teórico do currículo médico, integrando as disciplinas, a teoria e a prática.

O PBL foi concebido no Canadá nos anos 1960, na Universidade de McMaster, espalhando-se pelo mundo, inclusive no Brasil. Tem como principais fundamentos: a aprendizagem por descoberta, a aprendizagem significativa, a indissociabilidade entre a teoria e a prática, o currículo integrado, a valorização da autonomia do estudante, o trabalho em pequeno grupo e a avaliação formativa, proporcionando o desenvolvimento de um profissional cooperativo, respeitoso, com capacidade de escutar o outro, habilitado a trabalhar em equipe, autônomo, crítico e reflexivo (WOOD, 2003). Tem como eixos centrais de funcionamento o espaço de trabalho em grupo tutorial e a busca ativa individual pelo estudante (NTYONGA-PONO, 2006). Estes, em pequenos grupos trabalham na resolução de situações- problemas que servem de mote para a busca de conteúdo, conceito e habilidades cognitivas.

Distribuídos em pequenos grupos nas atividades de sessões de tutoria, os estudantes se defrontam com situações ou problemas elaborados por docentes, com o objetivo de desafiar a aprendizagem em busca da compreensão e explicação do problema.

Segundo Komatsu, Zanolli e Lima (1998), cada problema deve refletir o cotidiano da prática profissional, antecipá-lo como acontecimento aos estudantes que se preparam para a atuação, permitindo uma reflexão contextualizada sobre aquela temática, a seleção de recursos educacionais, a busca de informações, a avaliação crítica e a aplicação.

Estudos sobre o PBL realizados por vários pesquisadores no mundo mostram a comparação do PBL com o ensino tradicional. Almeida (2001), destaca que, na década de 1990, o PBL e o ensino orientado à comunidade são vistos como abordagens mais integradoras que as tradicionais. Entretanto, são insuficientes e sujeitas a distorções, porque o PBL não pode se restringir

às manifestações superficiais de fenômenos isolados, mas deve aprofundar as explicações dos problemas de saúde, discutindo-os em sua integralidade, o que requer a incorporação e o fortalecimento das ciências básicas e sociais.

A metodologia ativa visa formar profissionais com características peculiares ao exercício de uma medicina competente tecnicamente, mas aliada sempre ao compromisso ético e à concepção ampliada de saúde, onde cuidar é valorizar, criar vínculo e se responsabilizar pela integralidade das ações. Mas, diante disso, qual é a visão do estudante, já que sua formação prévia à graduação se deu sempre de modo tradicional? É o ponto que discutiremos a seguir.

### **A visão do discente diante da metodologia ativa**

Há uma escassez de dados fundamentados sobre o impacto da metodologia ativa sobre os graduandos de Medicina no Brasil, o que dificulta esta análise. Sabe-se, no entanto, da necessidade de avaliar este marcador, que influencia diretamente no profissional que se quer formar ao fim do curso.

As literaturas analisadas, revelam, aos olhos dos discentes, pontos negativos e positivos do uso de metodologia ativa durante a graduação. Em estudo de caso com abordagem qualitativa, realizado na Faculdade de Medicina de Marília em 2002, com discentes do primeiro semestre, ao falarem sobre o PBL, alguns estudantes expressaram emoções negativas que revelaram um sentimento de solidão, por se considerarem autodidatas. Estes estudantes mostraram, com tais sentimentos, a não compreensão dos papéis dos docentes neste currículo e método de ensino- aprendizagem, o que ainda poderia revelar a necessidade de capacitação dos docentes nos novos papéis (MORAES; MANZINI, 2006).

Já em relação a estratégia de trabalhar em pequenos grupos de estudantes, os discentes a valorizaram para desenvolver novas atitudes de trabalho em grupo, acrescentando, à aprendizagem de conhecimentos, mudanças de atitudes e valores compartilhados em grupos colaborativos (MORAES; MANZINI, 2006).

Sobre a mudança do currículo, da metodologia tradicional, que eles vivenciavam anteriormente, para a metodologia ativa, a reação dos estudantes foi inicialmente “de choque”. E, segundo os estudantes, “o choque” inicial continuou, porém para a maioria ele foi superado. Entretanto, para alguns, os sentimentos de insegurança persistiram, havendo relato de diminuição do rendimento escolar (MORAES; MANZINI, 2006).

Os estudantes também avaliaram os aspectos relativos à sua experiência com o PBL. Entre os aspectos destacados, está a valorização da compreensão da pessoa e não da doença, que requer articulação e integração das dimensões biopsicossociais e, desse modo, a mudança de concepção de saúde de uma visão fortemente biologista, para uma visão mais ampla sobre a pessoa e a sua saúde, e as relações estabelecidas com o seu contexto de vida. Ainda estava presente a valorização da motivação interna para estudar os problemas em PBL, partindo tanto da curiosidade e interesse dos estudantes quanto da mediação do tutor (MORAES; MANZINI, 2006).

Em relação ao papel do tutor, os discentes tinham a expectativa de poder contar com tutores que não os deixassem sair com conceitos errados das tutorias. Alguns estudantes ainda sugeriram que os docentes-tutores deveriam saber o conteúdo discutido na tutoria para os questionar. Assim os tutores que não sinalizavam os erros propiciavam mais insegurança aos estudantes do primeiro semestre, que ainda não confiavam em sua capacidade de auto-aprendizagem com a facilitação do tutor (MORAES; MANZINI, 2006).

Na avaliação dos aspectos negativos do PBL, os estudantes se concentraram na falta de conteúdos teóricos das ciências básicas, normalmente valorizados nas primeiras séries do curso médico, e explicitaram a dificuldade inicial de aprender a estudar sozinhos esses conteúdos, ou seja, de encontrar recursos para superar suas dificuldades na auto-aprendizagem (MORAES; MANZINI, 2006).

Em um estudo realizado em 2007, com estudantes matriculados no primeiro semestre letivo, cursando a disciplina eletiva Políticas Públicas de Saúde Mental da UFRJ, que utilizava metodologia ativa, revelou que 83,3% dos estudantes consideravam a metodologia satisfatória, com destaque para os seguintes aspectos: as visitas aos cenários de práticas contribuíram para a formação profissional; a interação dos aspectos teóricos e práticos foram bastante satisfatórios; a contribuição da disciplina para a compreensão do funcionamento do SUS; a avaliação formativa, na medida que oferece possibilidades de ressignificação de experiências e saberes em momentos diferenciados do curso; a metodologia ativa foi considerada adequada para a disciplina (GOMES et al., 2010).

Neste mesmo estudo, em relação ao seu próprio desempenho no curso, 78% dos estudantes assumem ter participado ativamente nos ambientes de aprendizagem e que isto contribuiu para a aquisição de novos conteúdos sobre a saúde mental e sua rede de assistência. Em outro quesito, 92% dos estudantes afirmam sentirem-se preparados para estagiar na rede pública de

saúde mental após o término da disciplina. Podendo-se concluir que, ao contrário das disciplinas eminentemente teóricas, a vivência destes estudantes nos cenários de prática fez toda a diferença no desenvolvimento das competências necessárias para o trabalho na rede, sendo este, um mérito da disciplina.

Os estudantes também responderam questões que demandavam uma autocrítica em relação aos aspectos que indicavam, de certa forma, o grau de empenho no andamento da disciplina. Os resultados obtidos levaram a inferir que existem aspectos a serem melhorados, a depender da continuidade, da persistência e da insistência na adoção dos métodos de ensino que confirmam mais autonomia e responsabilidade aos estudantes na construção do seu saber (GOMES et al., 2010).

Ainda neste estudo, os alunos também destacaram dois itens relacionados ao docente: a implicação do docente (entusiasmo) com a disciplina, por 96% dos estudantes; a possibilidade de repetir a experiência com o mesmo professor, por 82% dos alunos (GOMES et al., 2010).

Outro estudo realizado pela Faculdade de Medicina de Marília, com estudantes do primeiro semestre de 2014, demonstrou que os depoimentos dos estudantes vislumbravam aspectos importantes: com destaque para as sessões de tutoria como um cenário que consolida os conhecimentos e re-conhecem a metodologia de ensino PBL como uma estratégia que facilita a aprendizagem bem como a importância de saber buscar o conhecimento em sua prática profissional; valorização do trabalho em grupo, favorecendo atitudes e habilidades que o convívio em grupo proporciona, preparando-os para as exigências da vida profissional; e valorização da integração teoria e prática, levando o conhecimento teórico obtido nas tutorias para subsidiar a prática (FRANCISCO et al., 2015).

Um problema apontado pelos estudantes neste estudo, foi o fato de não conseguirem identificar os recortes de conhecimentos delimitados nos problemas, dificultando conhecer o que deveriam estudar, dirigindo assim, seus estudos, suas buscas e discussões em tutorias para assuntos destacados em algum ponto de referência e para as conferências, uma vez que foram informados que os conteúdos das mesmas seriam cobrados nas avaliações (FRANCISCO et al., 2015).

Um estudo descritivo e quantitativo realizado pela Faculdade de Medicina de Montes Claros- Unimontes, no ano de 2012, concluiu que diversos aspectos deveriam ser melhorados e aperfeiçoados para que a metodologia ativa cumprisse sua missão em formar médicos questionadores, políticos e agentes de mudanças na sociedade atual.

Uma das questões levantadas foi em relação ao estímulo do discente em seminários, onde apenas 25% deles disseram se sentir estimulados a participar e realizar seminários. Outra questão foi relacionada ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, cujos resultados indicam pouco envolvimento dos estudantes neste aspecto, onde somente a metade dos discentes disseram ser algumas vezes estimulados a realizá-los e a outra metade referiu ser dificilmente ou nunca estimulados. Estes dados demonstram a importância de uma discussão mais densa e compartilhada entre profissionais que atuam junto ao estudante (MOURÃO et al., 2012)

Um relato de experiência de estudantes de graduação em Medicina da Universidade Vila Velha na disciplina de Interação Comunitária, realizado em 2012, chama a atenção, que foi a satisfação global dos estudantes com a inserção precoce em estágios rurais que são bem propícios à preceptoria de Médicos de Saúde da Família e Comunidade atuantes no Brasil. Também mostrou bons resultados na satisfação pessoal dos alunos, e conseqüentemente, no seu desempenho acadêmico por meio do contato com a prática profissional de qualidade desde os primeiros anos do curso de medicina e, de forma mais intensa, na inserção precoce em comunidades rurais. Essa relação positiva ocorreu não somente nas atividades de interação comunitária, mas repercutiu em todas as demais disciplinas (DALLA; MOURA; BERGAMASCHI, 2015).

Para finalizar, é válido citar um estudo realizado em 2009, pelo Centro Universitário da Serra dos Órgãos, com estudantes do quinto período de Medicina, que demonstra que a transformação da metodologia ativa de ensino-aprendizagem é um ato contínuo. Assim, os resultados apontam para uma boa aceitação da metodologia ativa, a qual foi definida pelos alunos como estimulante e integradora da teoria/prática no ensino médico (COSTA et al., 2011).

## **Considerações finais**

Diante do entendimento da metodologia ativa de ensino-aprendizagem e do PBL, assim como a avaliação do impacto do método na formação profissional e a visão dos discentes sobre o assunto, pode-se refletir algumas questões importantes. Os discentes que cursam o primeiro semestre apresentaram dentre os pontos negativos a insegurança que sentem ao delimitar o conteúdo que deverão estudar após as sessões tutoriais, bem como a falta de conteúdo das ciências básicas, e a dificuldade de estudarem sozinhos.

Para minimizar a insegurança dos discentes o professor-tutor deve

nortear os estudos não deixando que fiquem inseguros com o conteúdo que deverá ser abordado. O professor-tutor também deve informar que o conteúdo tanto das áreas básicas quanto clínicas serão abordados ao longo da graduação.

Em relação aos pontos positivos relatados pelos discentes, a grande maioria identifica que as metodologias ativas, como o PBL, proporcionam a valorização do trabalho em grupo, que os prepara para a vida profissional, além de permitir o contato com a comunidade, através de visitas aos cenários de práticas, fortalecendo os conhecimentos adquiridos na teoria.

Assim, pode ser demonstrada a importância da transformação das práticas hegemônicas e tradicionais de ensino no campo da saúde, em métodos centrados nos alunos e na sua busca pela autonomia própria, como as metodologias ativas, provocando a construção de novos objetos do conhecimento e interlocução dos saberes, por meio da estruturação curricular orientada pela integração educação- trabalho.

A aproximação dos estudantes ao campo da saúde pública, problematizando situações experimentadas no SUS, transforma em certezas algumas das apostas iniciais, que contribuem para o desenvolvimento de atividades plurais, significativas e imprescindíveis para a formação do profissional médico.

Outro aspecto considerado importante é que a aprendizagem deve ser contínua, pois a escola não consegue possibilitar o aprendizado de todos os conhecimentos construídos. É importante, então, que o estudante aprenda a aprender, a raciocinar criticamente, a identificar os erros e superá-los. Aprenda também a valorizar a comunicação com as pessoas, a ser responsável, a valorizar os contextos da vida das pessoas para poder exercer a medicina. Este resultado é muito facilitado pela aproximação da teoria com a prática profissional desde o primeiro período do curso.

Conclui-se também que, no Brasil, alguns aspectos devem ser reforçados em busca de melhores resultados. Cabe aqui ressaltar o papel do docente na metodologia ativa. Este deve ajudar a encontrar soluções para as dificuldades de adaptação ao método; deve ser, enquanto profissional de educação e saúde, mediadores de seus conhecimentos, facilitadores de estratégias que possam ajudá-lo a retomar seu equilíbrio cognitivo e emocional, para enfrentar novos desequilíbrios.

Vale ressaltar que estudantes do primeiro período do curso médico, ainda vivem o conflito de indefinição do seu papel, em serem passivos ou ativos na construção de seus conhecimentos, independentes ou dependentes – comum conflito vivenciado nesta fase do desenvolvimento. Caberia aos docentes acompanhá-los neste período de busca de identidade adulta, de

independência, autonomia e aprendizagem.

A construção coletiva e permanente do currículo com metodologias ativas pode propiciar mudanças nas concepções de ensino- aprendizagem. O fortalecimento da educação continuada junto aos docentes e profissionais de saúde é um pilar fundamental para apoiar esta transformação, visando sempre a formação de um profissional generalista, ético, crítico, reflexivo e sempre em busca de aprender para exercer o seu fazer, o seu ser, ao lado de outras pessoas.

## Referências

ALMEIDA, M. J. *A educação médica e as atuais propostas de mudança: alguns antecedentes históricos*. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 25, n. 2, 2001, p. 42-52.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/ CES nº 4 de 7 de novembro de 2001. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina*. Diário Oficial da União. Brasília, 9 de novembro de 2001; Seção 1, p. 38.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes de Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. *Programa nacional de reorientação da formação profissional em Saúde (Pró- saúde): objetivos, implementação e desenvolvimento potencial*. Brasília: Ministério da Saúde/ Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde/ Ministério da Educação. Organização Panamericana de Saúde. *PROMED-Programa de incentivo a mudanças curriculares nos cursos de Medicina*. Brasília: Secretaria de Políticas de Saúde, 2002.

CAPRA, F. *O ponto da mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix, 2006.

COLL, C. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica a elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 2000.

COSTA, J. R. B., et al. *Metodologias ativas de ensino- aprendizagem: a visão de estudantes de Medicina sobre a aprendizagem baseada em problemas*. Revista Brasileira de Educação

Médica, v. 35, n. 1, 2011, p. 13-19.

DALLA, M. D. B.; MOURA, G. A. G. M.; BERGAMASCHI, M. S. *Metodologias ativas: um relato de experiência de estudantes de graduação em medicina da Universidade Vila Velha na disciplina Interação Comunitária*. Revista Brasileira de Medicina da Família e Comunidade, v. 10, n. 34, 2015, p. 1-6.

FRANCISCO, A. M. et al. *Percepção de estudantes e docentes sobre uma unidade educacional em curso de Medicina com metodologia ativa*. Investigação Qualitativa em Educação, v. 2, 2015, p. 214-219.

GOMES, A. P.; REGO, S. *Transformação da Educação Médica: é possível formar um novo médico a partir de mudanças no método de ensino- aprendizagem?* Revista Brasileira de Educação médica, v. 35, n. 4, 2011, p. 557-566.

GOMES, M. P. C. et al. *O uso de metodologias ativas no ensino de graduação nas ciências sociais e da saúde- avaliação dos estudantes*. Ciência e Saúde, v. 16, n. 1, 2010, p. 181-198.

KOMATSU, R. S.; ZANOLLI, M. B.; LIMA, V. V. *Aprendizagem baseada em problemas*. São Paulo: Savier, 1998.

MARSIGLIA, R. G. *Redação ensino/serviços: dez anos de integração docente-assistencial no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1995.

MITRE, S. M. *Ativando processos de uma mudança em uma aldeia de Belo Horizonte: uma experiência com metodologia ativa de ensino- aprendizagem*. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) Especialização em Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, 2006.

MITRE, S. M. et al. *Metodologias ativas de ensino- aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais*. Ciência & Saúde Coletiva, v. 13, supl. 2, 2008, p. 2133-2144.

MORAES, M. A. A.; MANZINI, E. J. *Concepções sobre a aprendizagem baseada em problemas: um estudo de caso na Famema*. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 30, n. 3, 2006, p. 125-135.

MOURÃO, M. G. M., et al. *Metodologias ativas na graduação médica*. Motricidade, v. 8, n. S2, 2012, p. 875-881.

NTYONGA-PONO, M. P. *Problem- based learnig at the Faculty of Medicine of the Université de Montréal: a situated cognition perspective*. Medical Education, v. 11, n. 21, 2006, p. 1-13.

PAGLIOSA, F.L.; ROS, M.A. *O Relatório Flexner: para o Bem e Para o Mal*. Revis-

ta Brasileira de Educação Médica, v. 32, n.4, 2008, p. 492-499.

WOOD, D. F. *Problem- based learning*. British Medical Journal, v. 326, n. 8, 2003, p. 328-330.

**Data de recebimento: 08.02.2017**

**Data de aceite: 19.06.2017**

## DE PRINCESAS A SUPER-HERÓIS: A INFLUÊNCIA DOS PERSONAGENS NA ALIMENTAÇÃO E EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS<sup>1</sup>

### FROM PRINCESSES TO SUPERHEROES: THE INFLUENCE OF THE CHARACTERS IN THE FEEDING AND EDUCATION OF CHILDREN

Eliane Dominico<sup>2</sup>

Aliandra Cristina Mesomo Lira<sup>3</sup>

**RESUMO:** O objetivo central desse texto é problematizar a relação entre mídia, consumo e alimentação infantil, buscando reconhecer quais as preferências das crianças e como essas orientam suas escolhas alimentares. A partir das reflexões de autores como Horn (2016), Schor (2009) e Baader (2013), dentre outros, fizemos uma coleta de dados por meio de entrevista-conversa com grupos de escolares, a partir de um roteiro semiestruturado. Observou-se que os produtos que as crianças querem comprar e consomem fazem parte do campo de desejos dos pequenos, construído principalmente pela associação entre o alimento e imagens de personagens conhecidos. Frente aos estudos teóricos e os resultados de pesquisa, ressaltamos a importância de refletir acerca da inconteste relação de consumo de alimentos pelas crianças e a articulação das grandes empresas de publicidade, do setor alimentício e do entretenimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** alimentação infantil, consumo, publicidade.

**ABSTRACT:** The central goal of this text is to problematize the relationship between media, consumption and alimentation of children, looking to recognize the preferences of children and how they orient their food choices. Based on the reflections of authors such as Horn (2016), Schor (2009), Baader (2013) and others, data was collected through interview and conversation with school groups, following a semistructured outline. It was observed that the products children wanted to buy and consume were part of their desire field, built specially through the association

<sup>1</sup> O artigo em questão decorre de reflexão em disciplina de curso de mestrado, com foco na educação empreendida pela publicidade e pelos personagens conhecidos do público infantil, ou seja, uma educação que não se dá nos limites da escola, mas por meio dos mais variados artefatos colocados em circulação pela indústria cultural.

<sup>2</sup> Mestranda em Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste. Professora da rede Municipal de ensino da cidade de Guarapuava. Guarapuava/Paraná/Brasil. nane\_dominico@hotmail.com

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Professora do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava/Paraná/Brasil. aliandralira@gmail.com

between the food and the character known. Facing theoretic studies and research results, we emphasized the importance of reflecting about the uncontested relationship of food consumption by children and the articulation of big publicity companies, those being from the food sector as well as the entertainment sector.

**KEYWORDS:** alimentation of children, consumption, publicity.

## **Introdução**

Comer é um ato social, com significados e encaminhamentos diversos em cada cultura. Comemos quando estamos com amigos, em família, para compartilhar momentos, quando estamos alegres e também há aqueles que comem mais quando estão tristes. Assim, comer alimenta o corpo e a alma. Para a criança pequena, a experiência com a alimentação começa já ao nascer, e pouco a pouco vai incorporando as interferências do contexto onde vive (PIOTTO; FERREIRA; PANTONI, 2016).

Na atualidade, nos grandes centros urbanos, a alimentação das crianças e suas famílias tem sido moldada pela produção das indústrias, que em associação com a mídia divulgam seus produtos e estimulam os desejos e o consumo. Mais especificamente com relação à alimentação infantil, temos acompanhado a pouca ingestão de produtos naturais e o aumento da preferência por produtos industrializados, como salgadinhos, sucos de caixinha e doces. Acreditamos que tal predileção é construída, principalmente, pela mídia e a associação empreendida entre fabricantes de alimentos e indústria do entretenimento infantil. Assim, o achocolatado, o salgadinho, a gelatina, os iogurtes e uma infinidade de produtos estampam nas caixas e embalagens os personagens conhecidos pelas crianças, seja por meio de desenhos, filmes ou jogos infantis.

Frente a esse panorama, o objetivo desse texto é problematizar a relação entre mídia, consumo e alimentação infantil, buscando reconhecer quais as preferências das crianças e como elas orientam suas escolhas alimentares. A partir das reflexões de autores como Horn (2016), Schor (2009) e Baader (2013), dentre outros, fizemos uma coleta de dados por meio de entrevista com grupos de crianças em idade escolar, a partir de um roteiro semiestruturado. Nesse sentido, em um primeiro momento refletimos brevemente sobre a relação dos sujeitos com a alimentação, em especial as crianças. Em seguida, problematizamos como a publicidade e as indústrias têm estimulado o consu-

mo de determinados alimentos, pensando sobre suas estratégias e possíveis impactos nas escolhas das crianças. Num terceiro momento, a partir dos dados da pesquisa empírica, identificamos as preferências alimentares das crianças e discutimos como isso tem constituído a infância.

## **Os seres humanos e sua relação com a alimentação**

Cavallini e Tedeschi (2006, s.p.) são enfáticas ao afirmar que a comida representa uma linguagem, com significado único para a espécie humana: “Todos os seres humanos, e em particular as crianças que estão em contínuo crescimento, têm uma relação vital com a comida. Porém, a comida não é somente alimento, é também uma linguagem, um verdadeiro alfabeto com o qual construímos a nossa relação com os outros e com o mundo”.

Horn (2016) argumenta que a alimentação deve estar relacionada ao bem-estar das crianças, proporcionado prazer e aprendizagens. Se não pensarmos no ato de alimentar-se como pedagógico, podemos deixar de atentar para as ações e os encaminhamentos que dele fazem parte. Por isso, a importância de discutir o cuidado e a ética com a alimentação das crianças, pois esse momento promove um encontro social e afetivo que nos nutre como seres humanos. Essa concepção ganha especial sentido para problematizarmos a relação entre mídia, consumo e alimentação infantil, foco desse texto.

Contraditoriamente, na atualidade vivemos em um cenário onde muitas pessoas passam fome, ao mesmo tempo em que uma tonelada de alimentos é diariamente desperdiçada. Em alguns países a falta de alimentos mata diariamente pessoas, enquanto noutros as pessoas enfrentam constantemente desafios para manter o peso ideal. Esse contexto de desigualdade social não aparece na mídia, principalmente televisiva, quando da veiculação da publicidade de alimentos dirigidos ao público infantil. Crianças felizes, fascinadas pelos personagens que via de regra aparecem nas embalagens dos produtos, apresentam um contexto repleto de ‘gostosuras’ pensadas especialmente para os pequenos. No Brasil, não temos uma regulação efetiva dedicada à publicidade infantil, o que inclui o setor de alimentos.

É possível observar no mundo hodierno as transformações na vida familiar que remodelam, dentre vários aspectos, os hábitos alimentares. Assim, muitas famílias por falta de tempo ou por praticidade realizam as refeições fora de casa, fato que, em alguns casos, contribui para má alimentação, pois quase sempre as opções feitas são por alimentos menos saudáveis, ricos em

gordura e açúcares. Observa-se um paradoxo no qual a desnutrição, ainda relevante, vem diminuindo, e a obesidade e problemas a ela relacionados, vem aumentando. Isto ocorre em parte devido à mudança nos padrões alimentares da população (TORRES et al., 2006).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) a obesidade é uma pandemia que pode ser agravada com o surgimento de outras doenças, como diabetes, hipertensão, problemas respiratórios, apneia do sono e depressão. Como o número de crianças obesas vem crescendo a cada ano, reconhecemos uma infância que nem sempre é feliz e livre de preocupações. A visão romântica de infância, construída e consolidada na modernidade e por vezes ainda com crédito se depara com problemas enfrentados pelas crianças que até pouco tempo eram exclusivos do mundo adulto. Para Marcondes et al. (2003, p. 359):

A obesidade é uma condição clínica caracterizada pelo acúmulo excessivo de gordura no organismo, causando prejuízos à saúde. É considerada uma doença genética, multicausal, na qual integram fatores ambientais, psicossociais, culturais, hereditários, alimentares, hormonais e metabólicos, resultando em balanço energético no qual a retenção crônica é maior que a diária.

Embora as predisposições genéticas não possam ser ignoradas, a reflexão sobre os impactos das escolhas alimentares, nesse artigo, considera como determinantes os fatores sociais e culturais que instauram uma pedagogia que ensina coisas às crianças. Isso porque no imaginário infantil se é emocionante assistir o filme dos Super Heróis, muito bom deve ser comer o alimento dentro da embalagem em que eles aparecem.

Hall (2011) enfatiza que o estilo de vida e os fatores ambientais contribuíram para o aumento da obesidade nas últimas décadas. Sendo assim, podemos dizer, que os hábitos alimentares são o reflexo dos valores sociais, econômicos e culturais instaurados na nossa era e muitas vezes naturalizados.

Sobre essa questão Cavallini e Tedeschi (2016, s.p.) apresentam interessante constatação:

Nas cidades, tanto as crianças quanto os adultos não têm mais o conhecimento da origem dos alimentos (comida e água), razão pela qual podem deixar de apreender seu significado e valor. A verdadeira participação nos segredos da transformação da comida, esse processo que encanta, geralmente é esquecida por falta de tempo, de confiança e de cultura.

Nesse sentido, o cotidiano atribulado acaba sendo inundado pelos apelos da publicidade e suas inúmeras ofertas de produtos, inclusive alimentícios. Franco (2004, p.25) entende que “[...] os homens comem como a sociedade os ensinou [...], sendo que os hábitos alimentares decorrem da interiorização, desde a mais tenra infância, de regras e de restrições”. Ou, no caso dos apelos da mídia, dos estímulos visuais e apelos verbais que constroem as propagandas de alimentos infantis.

Também não se pode deixar de mencionar as dificuldades que os pequenos encontram em seguir uma dieta alimentar pois, quase sempre, o desejo pelo alimento é maior que o bom senso.

O que fazemos hoje afeta nosso comportamento amanhã. Existe o problema do paladar infantil para quem nunca foi exposto a alimentos saudáveis e que não desenvolveu, portanto, o gosto pelo sabor natural. A introdução de alimentos não saudáveis, mesmo eventualmente, pode comprometer a capacidade de manutenção de uma dieta salutar no futuro (SCHOR, 2009, p.196).

No poema “Coração guloso” (RIBEIRO, 2006, p.12), a barriga ganha voz e fala com João. O poeta, ao brincar com as palavras, retrata a dificuldade encontrada muitas vezes em controlar-se durante os momentos de alimentação:

A barriga do João roncou, assobiou e rodopiou.  
João mandou comida e a barriga voltou a roncar, assobiar e rodopiar.  
João perguntou pra barriga: – Quer mais comida?  
A barriga respondeu: – Não sou eu, João!  
É o seu coração guloso que quer provar um abraço cremoso um afago carinhoso.

No diálogo de João com sua barriga é possível perceber que, muitas vezes, não nos alimentamos pela necessidade fisiológica da fome, mas pelos apelos da mídia que mexem com os sentimentos gerando, em alguns casos, a compulsão alimentar.

## **Comendo com os olhos: estratégias para a educação dos sentidos e construção dos desejos**

Schor (2009) reconhece que as crianças fazem parte do sistema capitalista de consumo desde que ele foi empreendido, em especial no século XX, incluindo o consumo dos produtos alimentícios. No documentário “Criança e consumo: transtornos alimentares e obesidade infantil” desenvolvido pelo Instituto Alana (2009), José Augusto Taddei menciona que se o ritmo se mantiver, as projeções para o ano de 2016 indicam que a obesidade atingiria 8,3% das crianças, resultando em 1,5 milhão de crianças menores de cinco anos obesas.

Foucault (2002) nos ajuda a entender o discurso como verdade, como exercício do poder, que nos objetiva e interpela. Nessa compreensão, torna-se importante reconhecer de onde provêm os dizeres que orientam a alimentação infantil, instituem desejos e conformam as ‘preferências’ dos pequenos.

Nos dias atuais os mercados, panificadoras, restaurantes, as redes de *fast food*, oferecem muitas opções de alimentos e espaços próprios para o público infantil, o que revela que tanto a indústria quanto o setor de serviços e comércio buscam atrair as crianças para o consumo. Para isso, uma das principais estratégias de vendas é a forte presença dos personagens de desenhos animados nas embalagens e nas propagandas, aproximando-se do universo infantil já conhecido e divulgado pela indústria de entretenimento.

A associação entre as grandes corporações se estende para o ramo alimentício, visando o lucro, e embora seja um fenômeno socialmente construído está naturalizado, ou seja, a maioria dos consumidores adultos, provedores dos alimentos às crianças não manifesta qualquer estranhamento com a existência da ostensiva publicidade infantil de alimentos. Schor (2009, p.11) lembra que “Os publicitários têm acesso direto às crianças porque elas assistem televisão sem a presença dos pais”, ou seja, as peças publicitárias falam com as crianças diariamente e de forma direta, com cores e sons atrativos que conquistam a atenção.

Na maioria das vezes, os alimentos propagandeados apresentam pouco ou nenhum valor nutritivo trazendo, sobretudo, grande teor de açúcar, sal e outros aditivos alimentares. A partir de composição muito bem planejada esses alimentos são geralmente saborosos e atrativos para as crianças, mas podem causar uma série de prejuízos à saúde.

Outra estratégia de divulgação e venda são os brindes vinculados aos produtos alimentícios, que juntamente com as embalagens atuam no sentido de conquistar as crianças. Baader (2013) menciona que as empresas que

utilizam dessas estratégias contam com o sucesso pelo fato de que além dos seus efeitos lúdicos, a criança leva para casa um brinde imediato e palpável.

A publicidade televisiva também tem uma forte influência na escolha dos alimentos pelo público infantil, porquemas vezes ensina as crianças a convencer seus pais a comprarem os produtos anunciados. Schor (2009, p.64) revela que “[...] o tempo de exposição à televisão é correlacionado positivamente com a solicitação. Os anúncios de alimentos afetam as preferências”, ou seja, as propagandas são efetivas em criar disposições e solicitações de compra.

Segundo Moreno (1992), a televisão é um dos passatempos prediletos das crianças, sendo que as mesmas assistem em média de três a quatro horas por dia, com exposição sem precedente aos comerciais. Esse dado ainda piora quando algumas famílias permitem que as crianças realizem as principais refeições em frente à televisão, dificultando a rotina dos horários de alimentação e fazendo com que não seja percebida a quantidade de alimento que a criança consome.

Schor (2009) registra que as grandes indústrias de alimentos têm investido esforços para barrar as tentativas de regulação da publicidade infantil e tentando mudar o foco da discussão sobre alimentação para a necessidade de exercício físico como forma de manter a saúde.

### **Fisgados pela boca: quando o personagem ‘vende’ o produto e atua na formação da criança**

A fim de reconhecer as preferências alimentares e como se dão as escolhas das crianças diante dos alimentos que consomem, nos propusemos a coletar informações por meio de entrevista, que se desenrolou em forma de conversa. Kaufman (2013) nomeia essa forma de coleta de dados de entrevista compreensiva, sendo a forma mais adequada quando os sujeitos participantes são crianças, pois permite uma proximidade maior entre os sujeitos e estabelece-se uma relação de confiança entre entrevistado e pesquisador.

Foram ouvidas 27 crianças, com idade entre 6 a 8 anos, que são alunos do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental de duas instituições de ensino do município de Guarapuava (Paraná), no primeiro semestre do ano de 2016. A seleção das instituições deu-se de forma aleatória, bem como a participação das crianças que foi motivada pela livre manifestação e autorizada por seus responsáveis. Para efeitos de análise, omitimos a identificação das instituições e optamos por manter o verdadeiro nome das crianças, entendendo

do-as como sujeitos principais da pesquisa (KRAMER, 2002). Preliminarmente, foram realizadas visitas às duas escolas com o intuito de conhecer as instituições, conversar com a equipe pedagógica e deixar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que fosse enviado aos responsáveis pelas crianças.

As conversas foram gravadas e posteriormente transcritas com a finalidade de focalizar as crianças e dar importância às suas vozes, pois como registra o Kaufmann(2013, p.79), “[...] o desafio é superar uma análise superficial, ou pautar-se apenas no que está explícito e aparente”. O autor ainda ressalta que “[...] para atingir as informações essenciais, o pesquisador deve se aproximar, de fato, do estilo da conversa [...]” (p. 79) dos sujeitos. Os encontros aconteceram na parte externa das instituições, local no qual as crianças sentaram em círculos, em pequenos grupos.

Alessi (2014) ressalta que muitos estudiosos e pesquisadores têm se preocupado em que as crianças tenham vez e voz na coleta de dados, sendo importante dedicar um tempo para escutá-las e considerá-las como informantes competentes acerca do mundo que as cerca e das relações que estabelecem.

Apresentamos brevemente algumas informações das instituições frequentadas pelas crianças participantes da pesquisa. A primeira instituição (A) é uma escola privada que atende 191 crianças de educação infantil e ensino fundamental I e II, em jornada parcial ou integral. Dispõe de boa estrutura física, inclusive com uma horta na qual, de acordo com a equipe pedagógica, são realizados projetos voltados à alimentação. Durante a concretização desses projetos os alunos plantam, cuidam da horta, colhem e levam para casa os alimentos por eles cultivados. As mesmas verduras e legumes também são preparados para o almoço das crianças que frequentam período integral. Além da horta, a escola oferece uma trilha ecológica e um espaço externo amplo no qual acontecem aulas de equitação. Asegunda instituição (B) está localizada na periferia da cidade e atende 254 alunos matriculados no período matutino e vespertino. A escola é ampla, as salas são confortáveis e o espaço externo é grande.

Quanto às crianças, nas duas instituições elas mostraram-se receptivas e animadas com a realização da entrevista. Embora tivéssemos distribuído mais de 120 Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para as crianças, apenas 27 retornaram assinados, representando os entrevistados participantes desse estudo.

Partimos do pressuposto de que para reconhecer os hábitos alimentares das crianças precisávamos dedicar um tempo para escutá-las, pois entendemos que elas

[...] sabem muito e sobre muitas coisas. Muitas vezes, são saberes diferentes dos do adulto-professor, mas que possuem seu valor, o seu sentido e que variam em função das relações estabelecidas por elas nos espaços sociais, históricos e culturais em que vivem. Precisamos de sensibilidade e escuta atenta [...] (ALESSI, 2014, p.185).

As falas foram organizadas a partir da apresentação de alimentos e produtos, bem como de imagens<sup>4</sup>. Num primeiro momento, mostramos figuras de alimentos cuja embalagem estampava personagens conhecidos pelas crianças por sua veiculação em desenhos e filmes, como Galinha Pintadinha, Snoopye Minions, os quais fazem parte da atualidade dos desenhos infantis e são conhecidos pelas crianças, e outros alimentos com embalagens sem personagens.

Inicialmente apresentamos imagens do produto leite fermentado com e sem personagem; segue o diálogo:

*Pesquisadoras: Quando vocês vão ao supermercado com seus familiares quais dos dois produtos vocês preferem/compram?*

*Crianças: O da galinha pintadinha (em coro).*

*Pesquisadoras: Por que escolhem esse, é o mais gostoso?*

*Crianças: Nãao (prolongamento de vogal).*

*Pesquisadoras: Então por que preferem esse?*

*Gabrielly: Eu prefiro o da galinha pintadinha porque é de criança.*

*Pesquisadoras: E o personagem está aqui por causa da criança ou do adulto?*

*Crianças: Das crianças.*

*Pesquisadoras: Por que?*

*Maria Eduarda: Pra deixar as crianças mais alegres.*

*Eduardo: Porque faz parte da infância da criança.*

(INSTITUIÇÃO A).

Observamos na conversa a identificação criada entre o produto que trazia o personagem do desenho infantil conhecido por eles, no caso, a galinha pintadinha. Reconhece-se, portanto, que a relação entre esse alimento e as crianças foi fortalecida pelo personagem. Galindo (2008, p.10) afirma que:

[...] a ideia de proporcionar entretenimento no ato de consumir um produto alimentício torna-se ainda mais atraente quando

<sup>4</sup> Tal encaminhamento foi inspirado no documentário Muito além do peso (2012), de Estela Renner.

envolve um personagem que faz parte do cotidiano das crianças e que é admirado por elas, um herói da televisão, por exemplo.

Na instituição B mostramos figuras de bebida láctea, uma da marca Choco Milk e a outra com a figura dos Minions. Novamente perguntamos qual preferiam, e a maioria optou pelo produto que estampa o personagem; apenas Nicole disse que “Compraria o outro porque não gosto dos Minions e nem assisto ele na TV”.

Percebemos que a escolha dos produtos está relacionada à utilização, como recurso apelativo, de personagens do universo infantil na publicidade de diferentes marcas. Assim, a associação entre produtos e bens culturais (filmes, desenhos animados, livros) que configuram gostos e determinam preferências, contribui para o aumento das vendas e empatia da marca perante o público infantil, e isso é um fato que merece a devida atenção, principalmente por se tratarem de alimentos de baixo valor nutricional.

Em outro momento, mostramos a figura de uma lata de Coca-Cola e perguntamos:

*Pesquisadoras: Quem gosta de Coca-Cola?*

*Crianças: Euuuuuu (em coro).*

*Pesquisadoras: vocês tomam Coca-Cola todos os dias?*

*Ana Flávia: Posso tomar somente no final de semana.*

*Ana Júlia: nem sempre*

*Emily: Minha mãe não deixa eu tomar todo dia.*

*Gabriel: Eu tomo, mas não todo dia.*

*Pesquisadoras: Vocês acham que o refrigerante é feito com açúcar?*

*Crianças: Sim*

*Pesquisadoras: Bastante ou pouco?*

*Crianças: Pouco*

(INSTITUIÇÃO B).

Observamos, pelas falas das crianças, que todas disseram gostar do refrigerante, embora não possam tomar todos os dias. As propagandas veiculadas na mídia pela marca associam o consumo à ideia de felicidade, sem mencionar restrições ou mesmo a composição do refrigerante, que leva muito açúcar e corante. Segundo Schor (2009), os estudos indicam que o consumo de refrigerantes por crianças aumentou muito nos últimos dez anos, sendo que estimativas indicam que mais da metade das calorias ingeridas por crianças

norte-americanas vem das bebidas industrializadas.

Em seguida, ao mostrarmos a figura de um combo (lanche, batatas e refrigerante) do *Bob's* perguntamos o que as crianças entrevistadas achavam daquele alimento:

*Luiza: Uhum.*

*Eduardo: Ai, ai! Que delícia! Quando eu olho, dá vontade de comer.*

*João Victor: O mais legal é o brinquedo que vem dentro do lanche.*

*Raíssa: Eu adoro quando é sábado, e eu posso ir ao Bob's.*

*Helena: Tem o parquinho*

(INSTITUIÇÃO A).

As crianças evidenciam que gostam de frequentar o *Bob's*, pois, além dos lanches que vêm com brinquedos de personagens conhecidos, esses ambientes contam com um espaço específico para elas brincarem. Assim, entram em cena os parques, mesas para desenhos, salas de jogos, cantinhos da leitura e contação de histórias. Tais estratégias conquistam as crianças enquanto consumidoras de alimentos e associam a marca e o espaço ao lazer e à diversão, o que leva a criança a querer voltar mais vezes.

Perguntamos para as crianças das duas instituições se elas costumam ir com seus pais ao supermercado, e todas afirmaram que sim. Nesse espaço, mais do que acompanhantes dos adultos, as crianças expressam gostos, influenciam escolhas e encontram produtos e gôndolas especialmente pensadas para elas.

*Pesquisadoras: Quando vocês vão com seus pais no supermercado o que costumam comprar?*

*Alice: Eu gosto de comprar salgadinhos.*

*Eduardo: Eu chocolate, muitos doces.*

*Maria Eduarda: Eu bolacha recheada*

(INSTITUIÇÃO A).

*Pesquisadoras: E quando vocês passam nas gôndolas em frente aos caixas do supermercado, vocês têm desejo pelos produtos ali expostos?*

*Gabriel: Muito, eu sempre quero comprar Kinder Ovo, mas meu pai não deixa comprar, porque é muito caro.*

*Maycon: Eu compro sempre chocolates, minha mãe deixa.*

*Pesquisadoras: Os pais deixam vocês comprarem tudo que vocês*

*desejam?*

*Grazielly: Minha mãe deixa eu comprar só uma coisa.*

*Erica: Minha mãe faz combinado em casa, só duas coisas.*

*Nicole: Eu tenho um irmão, então minha mãe deixa eu comprar duas coisas, uma para mim e outra para meu irmão”.*

*Nicolas Eduardo: Eu sempre pego vários*

*(INSTITUIÇÃO B).*

Assim, os supermercados, ao colocarem os alimentos como doces e bebidas na altura das crianças, estão estrategicamente traçando uma medida apelativa de consumo, que exige, por parte dos pais, uma contínua negociação com os pequenos, induzidos a quererem tudo, seduzidos pelas cores e desenhos das embalagens. De acordo com Brito (2009), as crianças são consideradas há muito tempo consumidoras, pois impõem seus desejos aos pais e acabam influenciando nos momentos das compras domésticas.

Havíamos levado também para as crianças alguns legumes, como abobrinha, berinjela, beterraba, brócolis, cenoura, chuchu e pepino, com o intuito de verificar se faziam parte da sua alimentação e se eram por elas conhecidos. Os alunos da instituição A reconheceram os alimentos e relataram que fazem o consumo em casa, sendo que somente a berinjela foi ‘rejeitada’ por eles. As crianças da instituição B identificaram apenas os brócolis, a cenoura e o pepino. A grande maioria afirmou consumir em casa somente brócolis e cenoura. Assim, observamos que uma parte das crianças conhece e consome legumes e a outra parcela delas não tem hábito alimentar que os inclui, inclusive não consegue nomeá-los. Vale lembrar que a instituição A possui um projeto alimentar e conta com uma horta, onde os alimentos são plantados e colhidos pelas próprias crianças e consumidos na escola e em suas casas. Ressaltamos a importância de trabalhos nessa direção que buscam apresentar, esclarecer e envolver as crianças em práticas de alimentação saudável.

Por fim, buscamos reconhecer como se manifesta para as crianças a relação entre mídia, personagens e consumo:

*Pesquisadoras: Quando vocês visualizam algum personagem na televisão e depois vêm o mesmo personagem na embalagem de algum alimento no supermercado, vocês sentem vontade de comprar?*

*Crianças: Sim.*

*Maria Cecília: Sempre que eu assisto as propagandas da Coca-Cola eu quero tomar e vem aquele gostinho na minha boca.*

*Luis Felipe: Eu compro e quando eu gosto muito, eu deixo ali e*

---

*fico só olhando, depois de um tempão que eu como*  
(INSTITUIÇÃO A).

Como registra Dornelles (2005, p. 95) as “[...] crianças consomem com os olhos, absorvendo produtos com o olhar cada vez que empurram o carrinho pelos corredores de um supermercado, navegam na internet e assistem televisão [...]”. Luis Felipe, a criança acima, nos conta que o fascínio exercido pelo produto é intenso e que a possibilidade de o admirar lhe traz satisfação.

As falas das crianças e suas manifestações corporais evidenciadas durante a conversa revelam a estreita relação das crianças com os produtos, os personagens e o consumo. Com imagens que enchem os olhos e conquistam as crianças, os desejos são construídos na articulada associação entre publicidade, indústria de alimentação e corporações voltadas ao entretenimento infantil.

### **Considerações finais**

A problematização da relação entre as crianças, o consumo e a alimentação já foi empreendida por outros autores, mas ainda não está suficientemente esgotada haja vista que a publicidade infantil no Brasil não tem regulação. Nesse contexto, percebemos o quão incisiva é a abordagem do marketing para com as crianças, convocando-as a provarem, comprarem e convencerem os adultos para adquirir tais produtos.

O campo do entretenimento infantil muitas vezes não é olhado com a devida atenção, pois predomina a visão de que se refere à diversão, ao prazer, como algo inofensivo. Contudo, no caso da alimentação infantil, quando os fabricantes associam os produtos aos personagens que dialogam direta e diariamente com as crianças por meio dos filmes e desenhos animados estabelece-se uma intenção de convencimento que acaba levando as crianças a fazerem escolhas que comprometem sua saúde, uma vez que em geral são produtos com pouco valor nutritivo. As falas das crianças nos mostraram que escolhem os produtos que têm os personagens nas embalagens; em outras palavras, indicaram que se sentem fascinadas e comem ‘com os olhos e com a boca’.

Frente a esse panorama torna-se urgente pensar sobre esses aspectos e conversar com as crianças ajudando-as a perceber e selecionar melhor os alimentos que consomem, estimulando a conscientização por meio de práticas que tenham essa temática como centro do processo de ensino, tanto no nível diário como a médio e longo prazo.

## Referências

ALESSI, V. M. *Rodas de conversa: uma análise das vozes infantis*. Curitiba: UFPR, 2014.

BAADER, C. *Alimentação ou diversão? A publicidade contemporânea de alimentos infantis e suas possibilidades de sentidos para as práticas de consumo e hábitos alimentares das crianças*. Dissertação de Mestrado, 352 p. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação – Escola de Comunicação e Artes, 2013.

BRITO, I. M.C. *A influência da publicidade na alimentação infantil*. Fortaleza; Faculdade Católica do Ceará, 2009.

CAVALLINI, I.; TEDESCHI, M. A comida e suas linguagens. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, n.47, abril 2016. Disponível em: [www.loja.grupoa.com.br/revista-patio](http://www.loja.grupoa.com.br/revista-patio). Acesso em: 30 nov. 2016.

DORNELLES, L. V. *Infâncias que nos escapam*. Da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FRANCO, A. *De Caçador a Gourmet*. São Paulo: editora Senac, 2004.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2002.

GALINDO, D.; ASSOLINI, P. J. *Eatertainment: a divertida publicidade que alimenta o público infantil*. 2008. Anais do 11º Congresso Latino Americano de Investigadores de la comunicación, Cidade do México, 2008.

HALL, J. E. *Tratado de Fisiologia Médica*. 12. ed. Rio de Janeiro: Elsevier; 2011.

INSTITUTO ALANA. *Projeto Criança e Consumo*. Entrevistas: Transtornos Alimentares e Obesidade Infantil, 2009. Disponível em: <http://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2014/02/Crian%C3%A7a-e-Consumo-Entrevistas-Vol-3.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2016.

HORN, M. da G. S. A ética e o cuidado com a alimentação na escola infantil. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, n.47, abril 2016. Disponível em: [www.loja.grupoa.com.br/revista-patio](http://www.loja.grupoa.com.br/revista-patio). Acesso em: 30 nov. 2016.

KAUFMANN, J. C. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis/Maceió, Vozes/Edufal, 2013.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 41-59, julho 2002.

MARCONDES, E. de et al. *Pediatria básica: pediatria Clínica Geral*. tomo II- 9 ed. São Paulo: Sarvier, 2003.

MORENO, L. K. Televisão: a babá nossa de cada dia. *Jornal da USP*, São Paulo, p. 6, 9-15 mar. 1992.

PIOTTO, D. C.; FERREIRA, M. V.; PANTONI, R. V. “Comer, comer... comer, comer... é o melhor para poder crescer...”. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Orgs.). *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2016.

RENNER, Estela. Documentário *Muito além do peso*, 2012. Disponível em: [https://www.google.com.br/search?q=muito+alem+do+peso&spell=1&sa=X&ved=0ahUKEwj8xc\\_y2trWAhUJvZAKHevGACgQvwUIJCgA&biw=1366&bih=637](https://www.google.com.br/search?q=muito+alem+do+peso&spell=1&sa=X&ved=0ahUKEwj8xc_y2trWAhUJvZAKHevGACgQvwUIJCgA&biw=1366&bih=637). Acesso em: 05 out. 2017.

RIBEIRO, J. *Poesias de dar água na boca*. II. André Neves. São Paulo: Ave-Maria, 2006.

SCHOR, J. B. *Nascidos para comprar: uma leitura essencial para orientarmos nossas crianças na era do consumismo*. São Paulo: Gente, 2009.

TORRES, A.; FURUMOTO, R. A.; ALVES, E. D. *A avaliação nutricional como estratégia para as ações de promoção à saúde no ambulatório de pediatria do Hub*. Dissertação de Mestrado em Nutrição, Universidade de Brasília, 2006.

**Data de recebimento: 22.11.2017**

**Data de aceite: 28.01.2018**



## **EXERCÍCIOS FÍSICOS E SEUS BENEFÍCIOS À SAÚDE MENTAL: INTERSECÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PSICOLOGIA**

### **PHYSICAL EXERCISES AND THEIR BENEFITS TO MENTAL HEALTH: INTERSECTIONS BETWEEN PHYSICAL EDUCATION AND PSYCHOLOGY**

Marcelo Luis Grassi Beck<sup>1</sup>  
Josiane Magalhães<sup>2</sup>

**RESUMO:** A atividade física, além de seus benefícios mais conhecidos, como os circulatórios, cardíacos, imunológicos, etc., tem uma série de benefícios psíquicos, tanto no funcionamento cerebral como na estrutura psíquica da pessoa. Este artigo tem o objetivo de apresentar algumas interfaces entre a atividade física e os estudos acerca das contribuições para a melhora em processos depressivos e na diminuição do stress. Apresenta as possibilidades do exercício físico na direção de uma melhor qualidade de vida e na definição da autoestima e o autoconceito. | Discute tais processos psíquicos em sua relação com os processos de ensino-aprendizagem, atuando na construção de espaços que visem a melhora das estruturas cerebrais. Este artigo busca mostrar a importância do profissional de educação física e da atividade física enquanto instrumentos para promoção e manutenção da saúde cognitiva e psíquica das pessoas.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação física, depressão, stress, aprendizagem.

**ABSTRACT:** The physical activity, in addition to its more well-known benefits, such as circulatory, cardiac, immunological, etc., has a number of psychic benefits, both in the brain's functioning and in the psychic structure of the person. This article shows the interfaces between physical activity and the studies about its contributions to the improvement in depressive processes and stress reduction. It shows the possibilities of physical exercise towards a better quality of life and on the definition of self-esteem and self-concept. It discusses such psychic processes in its relation with the teaching-learning process, acting on the construction of spaces that aim to improve the brain structures. This article aims to show the importance of the physical educator

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela UNESP (Universidade Estadual Paulista). Professor Adjunto da Universidade do Estado do Mato Grosso – área Psicologia. Vice Coordenador do Núcleo de Estudos em Ciências Humanas. mlgbeck@ig.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Mato Grosso – área Sociologia. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Ciências Humanas. jopelelu@gmail.com

and the physical activity as tools for the promotion and maintenance of the cognitive and psychic health of people.

**KEYWORDS:** physical education, depression, stress, learning.

### **A prática da atividade física, a melhora na qualidade de vida e a importância do profissional de educação física.**

No Brasil, segundo dados do IBGE (2015), o percentual de pessoas com mais de 15 anos que praticam atividades físicas durante o tempo livre alcançou 37,9%. Dos 91.142 entrevistados com mais de 15 anos e de todas as regiões do país, os que se declararam não sedentários foram 53,9% são homens e 46,1% mulheres.

Pode perceber-se que atualmente a atividade física tornou-se um elemento importante da vida em sociedade, seja na prevenção de doenças, melhora das condições de vida ou por questões estéticas e interações sociais.

Considerando-se a atividade física em seus aspectos morfofisiológicos, pode-se dizer que não só é importante mas é essencial à vida. Ela estimula o sistema imunológico, fortalece os músculos, melhora a oxigenação em todo o corpo, evita doenças que afetam o sistema circulatório, além de melhorar o sistema cardiovascular.

Especificamente em relação às doenças que afetam o sistema circulatório, podendo ser obstruções totais ou parciais que geralmente acometem os membros inferiores, pode-se dizer que as atividades físicas são fundamentais. Há na sociedade atual uma preocupação crescente com as enfermidades do trato circulatório e cardiovascular, tendo sido proposto recentemente, um plano de Prevenção e Reabilitação Cardiovascular para a América Latina, bem como prescrita pela medicina uma série de medidas a serem adotadas como protocolos acerca do processo de reabilitação de pacientes. (HERDY et al, 2014); (CABRAL et.al.,1997).

A atividade física promove também benefícios no que chamamos de saúde psíquica ou mental, a qual envolve certo equilíbrio de emoções, o controle do stress, a obtenção de prazer na vida. Ela também beneficia aqueles que já estão na fase de exaustão do stress, em depressão ou com crises de ansiedade. O indivíduo que se encontra desta forma, terá redução na sua capacidade de aprender e memorizar, e nisto e em outros fenômenos a atividade física pode auxiliar na manutenção ou recuperação da saúde psíquica.

Os profissionais da educação física podem ter um importante papel na prevenção deste tipo de evento ou coadjuvar tratamentos fisioterápicos. Pode parecer que esta atuação dar-se-ia apenas com idosos em asilos e albergues ou pacientes hospitalizados. Na verdade, todos aqueles que necessitam de reabilitação física ou de atividades especiais podem ser alvo de profissionais de educação física, respeitando, é claro, o próprio nível de especialização e as esferas de intervenção profissionais. Principalmente se considerados dentro dos aspectos da atividade física como prevenção de morbidades e gerando hábitos de vida mais saudáveis na população.

De acordo com (GALLO et al, 1995) e (ROLIM,2005), a atividade física pode reverter o retardar de um processo patológico em andamento. Isto porque é uma atividade que envolve processos biológicos bastante complexos, independente de ser decorrente de uma atividade desportiva ou ligado ao trabalho profissional.

A intervenção de um profissional de educação física, mesmo mesmo que esteja mais vinculada à prevenção, pode ter também um papel terapêutico com aqueles mais debilitados. Ocorre que, este profissional, encontra-se mais habilitado para levar a pessoa a mover-se com prazer, divertindo-se enquanto se fortalece, por ser esta uma preocupação levada em consideração quando se verifica as competências e habilidades a ser desenvolvidas pela área em seu processo de capacitação e do próprio curso de formação do profissional de educação física. A ludicidade é fundamental para que o ser humano aja com motivação. A grosso modo, podemos dizer que a maior parte do comportamento humano busca obter prazer (diversão, companheirismo, amor, sexo, alimentos saborosos, etc.) e evitar a dor (física, decepções nas relações pessoais, frio e calor excessivos, fome e sede, entre outros). Desta forma, observa-se um importante papel da educação física como disciplina, adicionando, prazer, diversão, criando bons hábitos em relação à atividade física, o que propiciará mais saúde mental e física, tanto nos escolares como em muitas outras categorias de pessoas. Este texto procura contribuir para a reflexão entre os benefícios das atividades físicas quando articuladas ao combate ao stress e a manutenção da saúde psíquica.

## **A atividade física, stress e a saúde psíquica**

Pretende-se focar a relação da educação física em sua relação com o autoconceito e a autoestima, com o stress, a ansiedade e depressão, enfocando principalmente sua importância para os escolares.

## Stress

As discussões sobre o stress ou estresse popularizaram-se e geraram diversos sentidos e definições acerca da percepção que o senso comum constrói sobre seu significado. Vejamos algumas definições:

Estresse - Noção tomada da física e que designa a pressão excessiva sofrida por um material. Em biologia, esta noção designa, ao mesmo tempo, as agressões exercidas sobre o organismo (os agentes estressantes) e a reação do organismo às agressões. Essa reação é não específica, o que quer dizer que ela não depende do agente agressor ou estressante(...). Em psicologia o termo estresse é empregado para evocar as múltiplas dificuldades que o indivíduo tem problema para enfrentar os acontecimentos estressantes da vida, também chamados acontecimentos vitais e os meios de que dispõe para administrar esses problemas (as estratégias de ajustamento)(DORON & PAROT,1998, p.316)

Estresse – estado de resposta fisiológica ou psicológica a estressores internos ou externos. O estresse envolve alterações afetando quase todos os sistemas do corpo, influenciando como as pessoas se sentem e se comportam. Por exemplo, ele pode ser manifestado por palpitações, sudorese, boca seca, falta de ar, inquietação, fala mais rápida, aumento de emoções negativas (se já estão sendo vivenciadas) e duração mais longa por estresse. O estresse severo é manifestado pela SÍNDROME DE ADAPTAÇÃO GERAL. Ao causar essas alterações mentais e corporais, o estresse contribui diretamente para transtorno e doença psicológica e fisiológica e afeta a saúde mental e física, reduzindo a qualidade de vida. [descrito primeiramente no contexto da psicologia por volta de 1940 pelo médico canadense Hans Selye.] (APA,2010 p.385-386)

Pelas definições exemplificadas, percebe-se que o stress não tem só um funcionamento negativo, aliás, a razão para a existência desse fenômeno, esse encadeamento de reações orgânicas, está na proteção do indivíduo. Considerado um fruto da evolução humana, o stress tem a função de otimizar os recursos biológicos, de forma dramática e temporária, para que os indivíduos consigam praticar o chamado mecanismo de Luta ou Fuga. Este é considerado o mecanismo que permite enfrentar as ameaças, principalmente físicas, por

exemplo, correndo-se mais rápido que o normal, com o uso de força física maior, com maior capacidade de atenção e melhor memória, sangrando menos e sentindo-se menos dor se feridos. (CRAKE; BARLOW, 1994)

Este foi um mecanismo muito útil numa existência exposta a predadores e condições físicas ambientais muito difíceis, porém, o stress tornou-se nos dias de hoje menos necessário e, às vezes, inconveniente. Infelizmente a abundância de fatores desencadeantes de stress na vida moderna pode levar a inúmeros problemas físicos e psíquicos. Bombardeado por problemas e desafios, inundado pelos hormônios liberados, o ser humano e seu corpo tentam adaptar-se, o que nem sempre é possível. É mais correto dizer então que não o stress em si, mas o stress crônico, aquele que cuja frequência e/ou intensidade desequilibra diversos sistemas do organismo, inclusive o sistema nervoso, tornando-se danoso.

[...] as pessoas que sofrem de estresse intenso ou contínuo podem desenvolver problemas cardiovasculares, como ataques cardíacos, ou 'endurecimento das artérias', conhecido como aterosclerose – um fator de risco para ataques cardíacos quanto para acidentes vasculares cerebrais. O estresse crônico pode prejudicar o sistema imunológico, tornando as pessoas mais suscetíveis a resfriados e infecções; também pode elevar a reação imunológica a níveis perniciosos, resultando em alergias, asma e estados autoimunes. A própria mente pode ser uma vítima do estresse se sentimentos de angústia e desânimo tenderem para a depressão clínica ou ansiedade. Há mesmo evidência de que a depressão e o estresse traumático podem causar atrofia em partes do cérebro. (MCEWEN& LAISLEY, 2003, p.17 -18)

Os malefícios do stress crônico ou excessivo já estão bem estabelecidos por inúmeras pesquisas. A par desses achados, a questão que se coloca é como a atividade física e a educação física se colocam neste contexto? Poderia a simples prática desportiva ou de exercícios contribuir para a saúde mental do praticante?

Pesquisas recentes sobre o tema têm vinculado à atividade física a ganhos significativos no combate ao stress. Além da já bem estabelecida descarga de endorfina, liberada em função da atividade física e com efeito relaxante sobre o estado de ansiedade, outros efeitos surpreendentes vêm sendo descobertos.

Segundo (MATSUDO, 2009), são efeitos benéficos, cognitivos e psi-

cossociais, da atividade física para a saúde humana:

melhora no autoconceito, autoestima, imagem corporal, estado de humor, tensão muscular e insônia;  
prevenção ou retardo do declínio das funções cognitivas;  
diminuição de risco de depressão;  
diminuição do estresse, ansiedade, depressão, do consumo de medicamentos e incremento da socialização (MATSUDO, 2009, p.05).

Pesquisas com animais, principalmente ratos e camundongos, vem mostrando que a atividade física estimula a neurogênese (formação de novos neurônios) no hipocampo, região responsável por parte considerável da memória e do equilíbrio emocional.

Estas descobertas estabelecem uma relação inequívoca entre atividade física e a melhora de capacidades cognitivas, pois a memória é fundamental para a retenção da aprendizagem e posterior evocação da mesma para propiciar o raciocínio lógico e emocional.

O stress tem a característica de eliminar neurônios e a atividade física, portanto, beneficia o funcionamento cerebral por ajudar a preservar a integridade neuronal.

Até pouco tempo acreditava-se que os humanos e os animais superiores nasciam com todos os neurônios que teriam ao longo da vida, ou seja, seu número só decresceria desde o nascimento. Em pesquisa realizada com ratos e camundongos por (MCEWEN & LASLEY, 2003) os autores constataram que em algumas áreas do cérebro há o surgimento de novos neurônios, embora em quantidade limitada. Estes estudos descobriram que um meio ambiente enriquecido proporcionava aumento nas conexões sinápticas, as vias que permitem a comunicação entre os neurônios e bem como um aumento na neurogênese. Ainda segundo este estudo alguns fatores eram os principais responsáveis pelo nascimento de neurônios, entre elas estava o exercício físico. Os outros se inseriam na interação social com outros animais, estimulação mental sobre forma de treinamento e labirintos e o fornecimento de respostas com a oferta de guloseimas extras, como maçãs e queijo.

(GAGE, 1999) em outro experimento buscou verificar que fator teria maior influência na neurogênese. Separou o meio ambiente enriquecido em componentes. Alguns camundongos foram colocados em gaiolas com acesso irrestrito a todas as rodas de exercício, outros eram forçados a nadar como exercício, alguns foram treinados em um labirinto aquático e outros tiveram

acesso a todo o ambiente enriquecido, fazendo todas as coisas e havia um grupo controle em gaiolas simples. Este estudo verificou que os camundongos que corriam nas rodas sempre que queriam tiveram um aumento significativo na neurogênese no hipocampo e as células obtidas sobreviviam em maior número até a idade adulta e até serem operacionais.

Pesquisas como essas demonstram a importância da atividade física para o desenvolvimento e preservação neurológica. Considerando o stress, devemos lembrar que, dentre a cascata de hormônios liberados está o cortisol. Este hormônio, em grandes quantidades, destrói neurônios no hipocampo, região cerebral ligada à memória e emoções. Liberações muito repetitivas ou intensas demais produzem danos a este, tendo inclusive a capacidade de destruir grande parte do mesmo, conforme descobriram estudos em veteranos de guerras ou de mulheres mantidas cativas como escravas sexuais em campos de concentração sérvios, por meses, durante a guerra da Bósnia, na década de 1990. Esse fenômeno, chamado de Stress Pós-Traumático é dramático pelo sofrimento mental que propicia, com depressão e alta ansiedade permanentes e sem um tratamento que propicie uma cura definitiva. Usamos estes exemplos para ilustrar o poder de destruição do cortisol liberado pelo stress em excesso.

É claro que não se espera que a atividade física possa reverter efeitos tão dramáticos no cérebro, porém, ela pode auxiliar no controle da ansiedade e depressão através da liberação de hormônios como a endorfina, de efeito relaxante e tranquilizador e no contato social que propicia. Já, no stress “normal” do dia a dia, a atividade física pode ter um papel mais efetivo, reduzindo danos ao hipocampo e como importante meio preventivo de transtornos psíquicos como a depressão.

O estudo citado demonstra também que o exercício voluntário e prazeroso é mais eficiente. Falamos anteriormente que a ludicidade, o prazer, é muito importante para que o indivíduo aja, se mova. É o melhor tipo de motivação, gera a atividade corporal necessária ao bem estar físico e psíquico. Contudo, esse prazer associado à atividade física não deve ser apenas fruto de uma atividade individual e mais dependente de circunstâncias favoráveis. Ele deve ser provocado, estimulado e as atividades que o propiciem devem ser ensinadas, para virarem hábitos. A psicologia mostra que hábitos não são fáceis de ser abandonados, sejam bons ou ruins.

Neste momento reafirma-se a importância do profissional de educação física, seja em escolas, hospitais, asilos ou clubes esportivos. Ele tem o desafio de, além das técnicas desportivas e dos exercícios físicos, despertar o prazer nessas atividades. Entre idosos e escolares isso é observável. Não que o

atleta não deva obter prazer de suas atividades. Ele terá melhor desempenho se o tiver, contudo, há outras motivações agindo, como a superação de metas e desafios e, em muitos casos a disputa profissional e questões financeiras. Para a maioria das pessoas o prazer é fundamental ou pelo menos deve haver a eliminação de grande parte do desprazer. Fazer o indivíduo que joga bem futebol ter prazer é fácil. O simples reforço que obtém através da admiração que ele conquista permite isso. Mas, como tornar a mesma atividade prazerosa para o estudante com dificuldades de peso, com motricidade e condicionamento notadamente inferiores e com as mais variadas diferenças, talvez até de identificação de gênero? Como impedir que as atividades de educação física não sejam um pesadelo, desenvolvam trauma? Como promover a aceitação grupal e melhorar a autoestima do estudante se, às vezes, os próprios professores os discriminam?

Em termos educacionais, o maior de desafio para educadores é conseguir alavancar o prazer durante o processo de ensino-aprendizagem. É preciso, além dos conhecimentos mais afeitos às disciplinas, conhecer (isto é um processo) as particularidades das categorias e tipos de estudantes. O extrovertido e o tímido, como eles se comportam, mas também quais fenômenos podem ter contribuído para o desenvolvimento de seus comportamentos naturais. Isto se obtém em um processo permanente, pelo estudo, pela observação, pelo ouvir o estudante, pelas tentativas e reavaliações e pelas experiências dos outros profissionais.

### **Atividade física: autoconceito e autoestima**

Autoconceito e autoestima são construtos da Psicologia que representam e permitem analisar a visão que o indivíduo tem de si, de seus atributos, quer considere-os positivos ou negativos e os sentimentos que vivencia em função disto. Embora exista certa confusão terminológica e classificações diferentes, a maioria dos autores considera o autoconceito como a parte avaliativa racional, e a autoestima como os sentimentos que vivencia em função da forma como se avaliou, embora não seja possível dissociar concepções racionais e emoção, elas interagem o tempo todo. A autoimagem, embora construto de outra fonte representa mais ou menos o autoconceito e a autoestima também é usada popularmente como representação conjunta, tanto do autoconceito como da autoestima, a avaliação racional e sentimental que temos de nós mesmos. (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 2010). Nas palavras do

## dicionário da American Psychological Association:

Autoconceito – a concepção e a avaliação da pessoa de si mesma, incluindo características psicológicas e físicas, qualidade e habilidade. O autoconceito contribui para o senso de identidade do indivíduo com o passar do tempo. [...] embora autoconceito esteja geralmente disponível à consciência em algum grau, ele pode ser inibido de representação, contudo pode ainda influenciar o julgamento, humor e padrões comportamentais. Também denominado autoavaliação; autotaxação. (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 2010, p.116)

Autoestima- o grau com que as qualidades e características contidas no autoconceito da pessoa são percebidas como positivas. Ela reflete a autoimagem física de uma pessoa, a visão de suas realizações e capacidades e os valores e sucesso percebido em viver a altura delas, bem como as formas que os outros vêem e respondem aquela pessoa. Quanto mais positiva a percepção dessas qualidades e características, mais alta a autoestima da pessoa. (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 2010, p.118)

O autoconceito de uma pessoa possui algumas fontes. A primeira, que começa quando ainda somos bebê, é a visão que os outros têm e demonstram a nosso respeito. Se somos, “bons meninos”, “garotos levados” ou “estorvo na vida dos outros”. Essas primeiras impressões são fundamentais para a visão que o indivíduo terá de si e para o respeito e amor-próprio que terá. Outra fonte de autoconceito é a análise de nosso papel e status no mundo, feita por nós próprios. Observo os outros, comparo seu desempenho com o meu e, com base nas normas e valores sociais e familiares concluo o quanto sou inteligente e, se isto é suficiente. O quanto sou rápido, o quanto sou forte, o quanto sou atraente, o quanto sou bom em matemática, etc. Todos sabemos que esse tipo de avaliação nos torna mais ou menos orgulhosos de nós mesmos e sentir emoções boas ou ruins em seguida é inevitável.

Esse mecanismo de avaliação de si próprio é permanente, dura a vida inteira e pode também ser influenciado por fatores orgânicos. Pessoas em depressão ou com “estilos depressivos” de avaliação de si e do mundo terão percepções tendenciosas da realidade, isto por influência dos desequilíbrios na quantidade de neurotransmissores no cérebro.

O autoconceito pode ser definido como uma estrutura cognitiva que organiza as experiências passadas do indivíduo, reais ou imaginárias, controla o processo informativo relacionado consigo mesmo e exerce uma função de autoregulação (...) [diversos autores] descrevem o autoconceito como as representações mentais das características pessoais utilizadas pelo indivíduo para a definição de si mesmo e regulação do seu comportamento. As representações mentais de que falam os autores têm sido também denominadas esquemas cognitivos ou auto-esquemas. Os esquemas, (...) moldam as percepções que os indivíduos possuem das situações, suas memórias dos eventos e seus sentimentos sobre si mesmos e sobre os outros(...) Os auto-esquemas resumem as experiências passadas do indivíduo e organizam a ampla variedade de informações relativas a si mesmo (MARKUS, CRANE, BERNSTEIN & SILADI, 1982) apud (TAMAYO Et Al., 2001 p.158)

Os esquemas que o indivíduo adquire e, com os quais se avalia são passíveis de alteração durante toda a vida, mas isto não ocorre de forma simples ou fácil, pelo menos naqueles mais estruturantes e que reflitam áreas que ele julgue mais importantes. Um autoconceito negativo deve ser alvo de ações por parte da Psicologia, das famílias e dos profissionais da educação. Muitos estudantes que evitam tarefas e participações não são preguiçosos, se é que os outros o são, mas tem uma ação evitativa do fracasso que, acreditam, irá acontecer. Tem medo do vexame público e de sentir novamente vergonha e confirmar suas “certezas íntimas” de inferioridade. Por isso, a escola deve estar bastante atenta às particularidades históricas e psíquicas de seus estudantes, capacitando seus profissionais para a observação e intervenção positiva.

Apesar de termos uma espécie de “autoconceito global”, uma avaliação geral mais ou menos positiva de nós mesmos, adquirimos também autoconceitos específicos. Podemos ter um autoconceito acadêmico, que pode se subdividir em autoconceito em matemática (como sou bom ou não nesta disciplina), autoconceito em geografia, etc. Temos autoconceitos familiares (como sou como filho, como sou como marido, etc.). Temos autoconceitos religiosos, entre outros.

Um tipo de autoconceito que tem muito a ver com as atividades escolares de educação física é o autoconceito sobre a aparência e habilidades físicas que o estudante adquiriu. Todas as crianças do mundo adquirem uma avaliação de sua aparência física em relação às aparências dos outros e se elas são melhores adaptadas àqueles modelos ou padrões mais aceitos e mais

valorizados numa determinada sociedade.

Ter uma aparência física invejável, bem como ter desenvolvido habilidades físicas e atléticas aprovadas e esperadas pelo grupo no qual o indivíduo vive, afeta grandemente seu autoconceito (visão de si) e sua autoestima (os sentimentos que vivencia a partir dessa avaliação). Vivemos numa sociedade na qual o respeito ao que é diferente ou não tão bem habilitado representa um alvo a ser atingido, uma concepção ainda por ser implantada nas mentes de todas as crianças.

Infelizmente o medo, a rejeição e a perseguição dos diferentes, seja fisicamente, seja intelectualmente, financeiramente, sexualmente e muitos outros ainda existe em enormes quantidades. Um estudante que se avalie como inferior no desempenho físico em relação aos seus colegas vivenciará sentimentos de vergonha e inferioridade por ação do mecanismo de comparação. Se, o mesmo, ainda sofrer gozações e discriminações por parte da turma (como o tradicional ser escolhido sempre para goleiro ou gandula nas partidas de futebol), o sofrimento psíquico pode ser muito alto. O estudante tenderá a evitar as atividades, pois fracassar provoca sofrimento e queda na autoestima e, ele “sabe” que vai fracassar. Como tentativa de adequar-se mais e, portanto, sentir-se menos excluído, a criança com baixo autoconceito tenta passar uma imagem de si irreal e fantasiosa, na tentativa de ser melhor aceito, menos alvo das chacotas e sentir menos vergonha de si.

O componente cognitivo está constituído pelas percepções que o indivíduo tem dos traços, das características e das habilidades que possui ou que pretende possuir. O componente comportamental consiste nas estratégias de auto-apresentação utilizadas pelo indivíduo, com o objetivo de transmitir aos outros uma imagem positiva de si mesmo (Schlender, Dlugolecki & Doherty, 1994). Estes três componentes, avaliativo, cognitivo e comportamental são diferentes, mas estão relacionados entre si. Assim, uma pessoa que se percebe como tendo características indesejáveis, muito provavelmente se avalia de forma desfavorável, mas tenta se apresentar de forma positiva. (TAMAYO et al., 2001, p.158)

Temos nesta situação um desafio bastante mais complexo para o profissional de educação física. Além de promover a saúde, via atividades físicas e ensinar conhecimentos técnicos sobre elas, este profissional precisa adquirir conhecimentos sobre a psicologia e sociologia humanas que lhe auxiliem na tarefa de tornar os alunos divergentes da média em qualquer comportamento

ou com desempenho físico inferior, bem aceitos pelos colegas, o que favorecerá muito a própria autoaceitação do aluno. Felizmente, tanto o autoconceito como a autoestima são passíveis de alterações positivas, podem mudar sempre e também para melhor.

Tais componentes não são necessariamente estáveis através do tempo e dos múltiplos eventos que ocorrem na vida cotidiana do indivíduo. Recentemente, Nežlek e Plesko (2001) demonstraram que mudanças diárias na clareza do autoconceito covariam com eventos diários positivos e/ou negativos e com mudanças de humor da pessoa. O conteúdo do autoconceito é determinado tanto pela situação social na qual se encontra o sujeito como pelos seus interesses, metas e motivações do momento. (TAMAYO et al., 2001, p.158)

Escolher atividades ou desenvolvê-las de forma que ninguém se sinta diminuído ou inferiorizado no sentido valorativo, de forma que todos obtenham prazer e alguma evolução é uma arte e esperamos que todas as crianças (e os mais velhos) tenham professores artistas. Aliás, as atividades artísticas e a atividade física têm o poder de melhorar o autoconceito e a autoestima de escolares, debilitados físicos ou em recuperação e idosos, fazendo-os orgulharem-se de feitos e de sua evolução e obterem ganhos em sua esfera cognitiva.

## **Atividade física e depressão**

Dentre as inúmeras classificações de transtornos mentais a depressão é uma doença que pode ter base genética ou não. Ela é um dos transtornos mentais mais frequentes e pode ter diversos níveis de gravidade, desde uma depressão leve e crônica até aquela chamada de depressão maior, na qual são comuns a desesperança e ideias de suicídio. O stress (leia-se sofrimento afetivo, crises financeiras, decepções, excesso de trabalho, etc.) sempre encontra-se envolvido no desenvolvimento da depressão.

Segundo as estimativas, utilizando a metodologia da Carga Global da Doença, proposta pela Organização Mundial de Saúde, para o ano de 2020, a doença isquêmica do coração e a depressão serão as duas maiores causas não só de mortalidade mas, de incapacidade sobre a população em geral. A depressão é caracterizada

por tristeza, baixa da autoestima, pessimismo, pensamentos negativos recorrentes, desesperança e desespero. Seus sintomas são, fadiga, irritabilidade, retraimento e ideação suicida. O humor depressivo pode aparecer como uma resposta a situações reais, por meio de uma reação vivencial depressiva, quando diante de fatos desagradáveis, aborrecedores, frustrações e perdas. Trata-se, neste caso, de uma resposta a conflitos íntimos e determinados por fatores vivenciais. A depressão está associada a uma alta incapacidade e perda social. (COSTA,2007 p.01)

As doenças cardíacas e a depressão além de serem responsáveis pelas maiores causas de mortalidade, associam-se também quando pensamos em termos de benefícios que podem ser gerados aos indivíduos se praticar atividade física. Contudo, os benefícios em relação às primeiras já são bem estabelecidos há tempos, enquanto em relação à depressão os estudos são recentes e bastante reveladores da capacidade do exercício alterar a bioquímica cerebral.

A medicação farmacológica antidepressiva apresenta influências positivas no tratamento da depressão, porém muitos pacientes não aderem ou não persistem a esse tipo de tratamento devido aos seus efeitos colaterais e ao seu alto custo. A falta de acesso e persistência ao tratamento farmacológico aumenta a procura por tratamentos antidepressivos alternativos, como eletroconvulsoterapia, psicoterapia e a atividade física (KATZ, 2003; SILVEIRA, 2001). Pesquisas direcionadas à qualidade de vida têm evidenciado cada vez mais a importância da atividade física e do exercício físico à saúde mental. Levantamentos realizados nos EUA e na Inglaterra demonstram que a prática de exercício físico regular apresenta valor terapêutico na redução de sentimentos de ansiedade e depressão (WEINBERG, 2001). A atividade física é um importante aliado do tratamento antidepressivo devido ao seu baixo custo e sua característica preventiva de patologias que podem levar um indivíduo a situações de estresse e depressão. Os estudos que relacionam a atividade física à depressão têm verificado que indivíduos que praticam atividade física de forma regular reduzem significativamente os sintomas depressivos (SHARKEY, 1998). (MATTOS; ANDRADE; LUFT, 2004).

Cerca de trinta por cento dos pacientes com depressão não respondem bem a antidepressivos, ou sofrem efeitos colaterais muito severos, o que

por si só já habilita a atividade física como um fator coadjuvante de tratamento para esta doença. Um dos possíveis fatores benéficos seria nas atividades em grupo, momento de possível camaradagem e troca de experiências. Como muitos estudos vêm apontando benefícios na atividade física para os deprimidos, vejamos algumas hipóteses que explicam isso:

Muitos estudos apontam à possibilidade de pessoas fisicamente ativas, em qualquer idade, apresentarem uma melhor saúde mental do que sedentários. Entre as hipóteses que tentam explicar a ação dos exercícios sobre a ansiedade e depressão, uma das mais aceita é a hipótese das Endorfinas. A teoria da endorfina sugere que a atividade física desencadearia uma secreção de endorfinas capaz de provocar um estado de euforia natural, por isso, aliviando os sintomas da depressão. Essa ideia, entretanto, não tem consenso entre os pesquisadores. Alguns deles, por exemplo, preferem acreditar que o exercício físico regularia a neurotransmissão da noradrenalina e da serotonina, igualmente aliviando os sintomas da depressão. Outra hipótese seria a cognitiva. De natureza eminentemente psicológica, a hipótese cognitiva se fundamenta na melhoria da autoestima mediante a prática do exercício, sustentando que os exercícios em longos prazos ou os exercícios intensivos melhorariam a imagem de si mesmo e, conseqüentemente, a autoestima. (MATTOS; ANDRADE; LUFT, 2004, p. s.n.º)

A pesquisa de (MATTOS, 2004) ouviu as percepções de quinze psiquiatras em Florianópolis sobre os efeitos que os mesmos observavam em seus pacientes com depressão quando se exercitavam. Eles avaliaram fenômenos ligados à depressão e todos em uma escala de nenhum efeito até efeito total. Vejamos o quadro com seus resultados:

**Quadro 1. Efeito da atividade física sobre o tratamento antidepressivo segundo a percepção de psiquiatras atuantes nas clínicas psiquiátricas da Grande Florianópolis (n=16).**

	Nenhum efeito (0%)	Pouco efeito (25%)	Efeito moderado (50%)	Muito efeito (75%)	Total efeito (100%)
Melhoria da estabilidade emocional	3 (18,8%)	1 (6,3%)	<b>7 (43,8%)</b>	<b>4 (25,0%)</b>	1 (6,3%)
Imagem corporal positiva		1 (6,3%)	<b>6 (37,5%)</b>	<b>5 (31,3%)</b>	4 (25,0%)
Aumento da positividade psicológica	1 (6,3%)	2 (12,5%)	<b>8 (50,0%)</b>	<b>4 (25,0%)</b>	1 (6,3%)
Diminuição da insônia		1 (6,3%)	<b>5 (31,3%)</b>	<b>7 (43,8%)</b>	3 (18,8%)
Autocontrole psicológico	2 (12,5%)	3 (18,8%)	<b>7 (43,8%)</b>	<b>3 (18,8%)</b>	1 (6,3%)
Melhora do humor	1 (6,3%)	1 (6,3%)	<b>6 (37,5%)</b>	<b>5 (31,3%)</b>	3 (18,8%)
Interação social positiva		2 (12,5%)	<b>6 (37,5%)</b>	<b>4 (25,0%)</b>	4 (25,0%)
Competência e auto-eficácia para a realização de tarefas diárias		2 (12,5%)	<b>4 (25,0%)</b>	<b>7 (43,8%)</b>	3 (18,8%)
Diminuição da tensão			<b>7 (43,8%)</b>	<b>4 (25,0%)</b>	5 (31,3%)

Fonte: MATTOS; ANDRADE; LUFT, 2004

Podemos perceber uma concentração nas categorias efeito moderado (50 %) e muito efeito (75 %), verificando-se que na opinião dos psiquiatras a atividade física realmente é eficaz na depressão, via melhora de seus sintomas. Apesar das causas não terem sido cientificamente comprovadas, o efeito empírico tem um peso bastante revelador.

O exercício físico tem tido uma importante participação no tratamento da depressão. A atividade física proporciona benefícios físicos e psicológicos como a diminuição da insônia e da tensão, e o bem estar emocional, além de promover benefícios cognitivos e sociais a qualquer indivíduo (KATZ, 2003; OLIVEIRA, 2004). Alguns estudos indicam que o efeito antidepressivo da atividade física pode ser verificado rapidamente, sendo que 3 semanas de algumas seções regulares são suficientes para se perceber a melhora no estado de humor em pacientes com depressão subclínica (BYRNE, 1993; CRAFT, 2004). Tanto nos dados obtidos

através desta pesquisa como na literatura, percebe-se que na prática profissional o exercício físico é reconhecido como eficaz à saúde mental. (MATTOS; ANDRADE; LUFT, 2004 p.s nº)

A experiência clínica vem considerando a atividade física importante não só para o tratamento da depressão e das categorias clássicas da psiquiatria, mas também de manifestações psicológicas as mais variadas.

Considerando que todas as pessoas estão sujeitas a algum tipo de sofrimento, ansiedade, depressão, euforia, tristeza etc., a possibilidade de se estudar a saúde mental através da educação física é bastante satisfatória no sentido das vivências do comportamento humano nas diversas práticas corporais que é o objetivo da educação física, e é de extrema importância no enfrentamento dos transtornos mentais, uma vez que ajuda o indivíduo portador de transtorno mental perante sua reinserção à sociedade, promovendo a autoestima, propiciando valores socioeducativos e estimulando suas resistências diante das pressões psicoemocionais sofridas no dia a dia. (IBGE, 2015)

Verificamos como a atividade física apresenta benefícios para os transtornos mentais mais estabelecidos. Porém, esses mesmos benefícios se estendem as mais variadas esferas das pessoas, inclusive ao universo escolar. Como citado antes, benefícios como melhora do humor, da interação social, da estabilidade emocional e da autoestima, e a diminuição da ansiedade beneficiam os estudantes, favorecendo seu desempenho escolar, o qual é impelido por um estado psicológico mais favorável.

## **Atividade Física e Educação**

Como vimos anteriormente, a atividade física espontânea e aquela programada pelo profissional de educação física, têm a capacidade de atenuar o nível de stress, diminuindo assim a ansiedade e favorecendo o processamento cognitivo do indivíduo. O mesmo acontece com a depressão, que normalmente sucede um período de stress elevado e cuja tensão, tristeza e desânimo interferem fortemente na motivação para a aprendizagem e na habilidade de raciocinar e usar a memória. Já está bem estabelecido que a maior produção

de hormônios cerebrais, impelida pelas atividades físicas trazem, não apenas um melhor estar psíquico, mas também ganhos consideráveis para a cognição.

Contudo, a atividade física e o profissional de educação física devem estar sintonizados com os objetivos da escola, os quais incluem desenvolvimento físico, interação social, estruturação emocional e melhora das habilidades cognitivas. O educador precisa ser mais que um profissional de educação física, ele precisa atentar-se para as seguintes dimensões:

[...] toma-se possível falarmos em uma dimensão procedimental, uma dimensão simbólica e uma dimensão atitudinal. A dimensão procedimental diz respeito ao saber fazer, a capacidade de mover-se numa variedade de atividades motoras crescentemente complexas de forma efetiva e graciosa. É importante ressaltar que, nessa concepção, aprender a mover-se envolve atividades como tentar, praticar, pensar, tomar decisões e avaliar, significando portanto, muito mais do que respostas motoras estereotipadas. No que diz, respeito à dimensão atitudinal neste sentido, o movimento é um meio para o aluno aprender sobre seu potencial e suas limitações, além de aprender sobre o meio ambiente. Expressando-se pelo gesto, som, mímica, jogos, o aluno percebe que o corpo é um instrumento de comunicação e através dessa exploração e observação poderá estabelecer comparações com outras crianças, adultos, animais construindo seu autoconceito e a compreensão da realidade. Finalmente, a dimensão simbólica que significa a aquisição de um corpo de conhecimentos objetivos, desde aspectos nutricionais até sócio-culturais como a violência no esporte ou o corpo como mercadoria no âmbito dos contratos esportivos.(FERRAZ,1996, p. 20)

Podemos ver que a educação física propicia bem mais que condicionamento físico e desenvolvimento motor, pois pode promover alterações no senso de identidade dos estudantes, enriquecendo sua autoestima e seu autoconceito. Pode aumentar o repertório simbólico e da aquisição de novos significados os conteúdos já conhecidos. Pode contribuir com suas regras para uma formulação de uma estrutura moral e para a concepção de vida das pessoas.

Pelo que vimos, a atividade física apresenta, entre outros benefícios, vantagens para a esfera educacional e a saúde mental dos praticantes. Seja no combate ao stress, na prevenção e tratamento da depressão, seja no reforço da autoestima e no simples prazer do contato social. Dentro deste panorama encontra-se o profissional de educação física com uma grande área de atuação

e uma grande responsabilidade, estimulando a prática de uma atividade que proporcionará ganhos muito além dos físicos, mas influenciando no processo ensino-aprendizagem, através da autoestima e dos benefícios cognitivos alcançados.

## Referências

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. Dicionário de Psicologia da Apa. Gary R. Vandebois(org.). Porto Alegre: ARTMED, 2010.

CABRAL, A. P. T. et al. *O Estresse e as Doenças Psicossomáticas* Revista de Psicofisiologia, 1(1), 1997 Laboratório de Psicofisiologia do Departamento de Fisiologia e Biofísica do Instituto de Ciências Biológicas da UFMG, 1997. Disponível em : <<http://www.icb.ufmg.br/lpf> > Acesso em: 12.fev.2018.

COSTA, R.A.; SOARES, H. L.R.; TEIXEIRA, J. A.C. *Benefícios da atividade física e do exercício físico na depressão*. Rev. Dep. Psicol.,UFF, Niterói, v. 19, n. 1, 2007 . Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0104-80232007000100022&lng=en&nrm=issohttp://dx.doi.org/10.1590/S010480232007000100022>>. Acesso em: 25/01/2018.

CRAKE E BARLOW. *Fisiologia e psicologia do medo e da ansiedade*, 1994. Disponível em: <[http://www.pospsicopatologia.com.br/paula/Paula\\_Fisiologia\\_e\\_Psicologado\\_medo\\_e\\_da\\_ansiedade.pdf](http://www.pospsicopatologia.com.br/paula/Paula_Fisiologia_e_Psicologado_medo_e_da_ansiedade.pdf)>. Acesso em: 12/02/2018.

DORON,R; PAROT, F. *Dicionário de Psicologia*.São Paulo : Editora Ática, 1998.

ERIKSSON, P. S. et al., *Neurogenesis in the adult human hippocampus*. Nature Medicine, vol. 4, nº 11, págs. 1313-1317, novembro de 1998.

FERRAZ,O.L. *Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade a questão da pré-escola*. Re v. Paul. Educ. Fis., São Paulo, supt.2, p.16-22,1996 Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rpef/article/viewfile/139639/134933>>. Acesso em: 25/01/2018.

GOULD, E. et al.*Learning enhances adult neurogenesis in the hippocampal formation.*, em *Nature Neuroscience*, vol. 2, nº 3, págs. 260-265, março de 1999.

GAGE, F.G. *Como nascem os neurônios*.Mente&Cérebro, edição 178, novembro de 2007.

HERDY, et Al. *Diretriz Sul-Americana de Prevenção e Reabilitação Cardiovascular*. Arq. Bras. Cardiol. vol.103 no.2 supl.1 São Paulo Aug. 2014 disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5935/abc.2014S003>>. Acesso em: 19 de março de 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Práticas de Esporte e Atividades Física*. PNAD, 2015. Brasília-DF, 2015. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100364.pdf>>. Acesso em: 25/01/2018.

KEMPERMANN, G.H. KUHN G E GAGE, F.H. *More hippocampal neurons in adult mice living in an enriched environment*. em *Nature*, vol. 386, págs. 493-495, 3 de abril de 1997.

MATTOS,A.S.;ANDRADE,A.;LUFT,C.Di B.A *Contribuição da atividade física no tratamento da depressão*. *Sportes.com/ Revista Digital - Buenos Aires - Ano 10 - N° 79 - Diciembre de 2004*. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd79/depres.htm>>. Acesso em: 15/05/2017.

MOLINA,O.F. *Estresse no cotidiano*.Santa Cecília-SP: Editora Pancast,1996.

MCEWEN,B.; LASLEY,E.N. *O fim do estresse como nós conhecemos*. Rio de Janeiro : Editora Nova Fronteira, 2003.

MATSUDO,S.M.M.*Envelhecimento,Atividade Física e Saúde*.São Paulo:Boletim do Instituto de Saúde de São Paulo, 2009.

PRAAG, H.V. SCHINDER, A.F. CHRISTIE, B.R.TONI, N. PALMER, T.O. E GAGE, F.H. *Functional neurogenesis in the adult hippocampus*. *Nature*, vol. 415, págs. 1030-1034,28 de fevereiro de 2002.

REHEN, S E PAULSEN, B.A *fonte da renovação.*, *Mente&Cérebro*, edição 178, novembro de 2007.

ROLIM, F.S; FORTI, V.A. *Atividade física e os domínios da qualidade de vida e do autoconceito no processo de envelhecimento*. Dissertação (Mestrado em Educação Física)Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade de Campinas, Campinas, Unicamp, 2005.

TAMAYO, A. (Org.). *Estresse e cultura organizacional*. São Paulo: Casa do Psicólogo: All Books, 2008. Coleção Trabalho Humano.

TAMAYO, A et. al. *A influência da atividade física regular sobre o autoconceito*. Revista Estudos de Psicologia n.6 (2) 155-165 , Universidade de Brasília-DF, 2001

**Data de recebimento: 19.06.2017**

**Data de aceite: 21.03.2018**

# EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADE NA FORMAÇÃO DE VALORES COOPERATIVOS: UMA PROPOSIÇÃO DE MÉTODO QUALI-QUANTITATIVO PARA AVALIAR FORMAÇÃO DE SUJEITOS COLETIVOS<sup>1</sup>

## EDUCATION AND SUBJECTIVITY COOPERATIVE IN SECURITIES TRAINING: A PROPOSAL OF QUALI-QUANTITATIVE METHOD FOR ASSESSING SUBJECTS OF COLLECTIVE TRAINING

Vicente de Paulo Borges Virgolino da Silva<sup>2</sup>

RESUMO: Este artigo objetivou analisar de que forma e que valores *cooperativos* estão sendo construídos na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, na prática docente e discente nos seus diferentes tempos educativos. Buscou ainda entender e aprofundar nas perspectivas teóricas, significados e sentidos da cooperação. Para atingir os objetivos usamos análises de conteúdos em entrevistas semi-estruturadas, no sentido de aferir a construção e agregação de valores cooperativos e níveis de consciência dos atores que participam do processo formativo da LEdoC. A abordagem é quali-quantitativa mensurando a agregação de valores vinculados aos níveis de consciência política. A média entre os segmentos estudados traduz em um **nível de consciência política populista**, onde podemos deduzir uma caracterização e uma relação de tutelamento entre os dois segmentos. Neste sentido podemos intuir que ainda existe um caminho a percorrer para atingirmos uma educação autônoma, libertária e que cumpra os pressupostos da LEdoC.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Licenciatura em Educação do Campo, Valores Cooperativos, Níveis de Consciência Política, Análise de Conteúdo.

**ABSTRACT:** This article aims to analyze how and cooperative values are being built in the Degree in Education Field at the University of Brasilia, in teaching and student practice in their different educational times. He has also sought to understand and deepen the theoretical perspectives, meanings and direc-

<sup>1</sup> Artigo baseado na tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB. Área de Concentração em Educação e Ecologia Humana / Linha de Pesquisa em Ecologia Humana e Práxis Pedagógica / Eixo de Interesse em Educação do Campo, tendo como Orientadora a Profa Dra Mônica Castagna Molina.

<sup>2</sup> Doutor em Educação / Professor do Instituto Federal de Brasília. Planaltina – DF / Brasil / vicente.silva@ifb.edu.br

tions of cooperation. To achieve the objectives we use content analysis in semi-structured interviews, in order to assess the construction and aggregation of cooperative values and levels of awareness of the actors participating in the training process of LEdoC. The approach is qualitative and quantitative measuring the aggregation of amounts related to levels of political consciousness. The average between the segments studied translates into a level of populist political consciousness where we can deduce a characterization and a tutelage relationship between the two segments. In this sense we can intuit that there is still a way to go to achieve an autonomous education, libertarian and satisfies the assumptions of LEdoC.

**KEYWORDS:** Countryside Education, Graduation in Countryside Education, Cooperative Values. Politic Consciousness Level, Content Analysis.

## **Introdução**

Argumentamos que o processo educativo hegemônico do modelo capitalista, formador de consciência política intencional e não neutra, e que tem na escola um eficiente aparelho ideológico estrutural e supra-estrutural do Estado, reproduz a hierarquia, a individualidade, a competitividade, e a cultura da não participação na construção do conhecimento, alienando o sujeito da sua própria história.

O desenvolvimento sustentável e solidário que buscamos se dá na medida de superação dessa formação individualista, uma formação para a responsabilidade própria dentro de um contexto social concreto. Uma práxis educativa em evolução.

A Educação do Campo, nossa experiência analítica aplicada neste trabalho, surge como uma categoria política de educação em um ambiente de disputa de classe e da idéia de sujeitos coletivos de direitos, bem aportados por Molina e Arroyo, onde:

[...] Temos que defender o direito à educação como direito universal, mas como direito concreto, histórico, datado, situado num lugar, numa forma de produção, neste caso da produção familiar, da produção agrícola do campo; seus sujeitos têm trajetórias humanas, de classe, de gênero, de etnia, de raça, em que vão se construindo como mulheres, indígenas, negros e negras, como trabalhadores, produtores do campo [...] Os movimentos

sociais nomeiam os sujeitos de direitos. Esses sujeitos têm rosto, têm gênero, têm classe, têm identidade, têm trajetórias de exploração, de opressão. Os movimentos sociais têm cumprido uma função histórica no avanço dos direitos, com seus rostos de camponês, trabalhador, mulher, criança. Sujeitos coletivos concretos, históricos (ARROYO, 2006 *apud* MOLINA, 2008, p. 28).

Em considerando a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Universidade de Brasília (UnB), procuramos investigar a alternância como possibilidade viável de atender os sujeitos do campo em favor do antiautoritarismo, elegendo a Concepção Dialética ou Tendência Progressista Libertadora, valorizando o aluno, suas características vitais, correlacionando indivíduo, sociedade e escola, e priorizando o cotidiano das pessoas. Ainda, de forma dialética, escolher parâmetros relacionados à vivência, transformando as comunidades a partir de sua práxis.

## **Do Direito Coletivo à Educação**

Segundo Sá (2009), desde o início da década de 2000, a partir das lutas dos movimentos sociais do campo e da sociedade civil organizada, surgem novas possibilidades organizativas demandando novas políticas públicas. Já Santos (2009) classifica em três grandes ciclos as lutas por direitos sociais dos movimentos do campo, onde surge no primeiro momento o direito à educação vinculada ao movimento por reforma agrária, num segundo momento observa-se avanços nas políticas públicas e nas conquistas dos movimentos sociais do campo, e o terceiro ciclo, que se caracteriza pela tentativa de criminalização dos movimentos sociais, desconsiderando e desqualificando os sujeitos do campo como sujeitos de direitos.

Os movimentos reais de controle e o atendimento a novas demandas de necessidades sociais propiciam surgimento de novas percepções, que por sua vez faz emergir novos conhecimentos que naturalmente mostram-se contrários a um *status quo*, gerando, portanto, conflitos que, segundo Coser (1961), é uma categoria central e parte fundamental e constitutivo da organização social, onde o processo social é uma incessante reação de pessoas movidas por interesses que se ordenam em conjuntos cooperativos, os quais nestes se incluem elementos de conflito, que podem por sua vez entrar em conflito com outros conjuntos, onde dessa oposição aberta se eliminam os protestos, e, por parte do elemento dominante, gera-se uma sociedade vigorosa e hegemônica.

No caso particular dos camponeses, busca-se um diálogo com teorias pedagógicas clamando por um modelo de educação do campo que atenda uma particularidade desses sujeitos concretos, que apesar de necessitar da dimensão universal da educação, apresentam determinadas condições sociais específicas caracterizadas pela pobreza, degradação da qualidade de vida, desigualdade social e exclusão, fruto da implantação do modelo capitalista de produção no campo (MOLINA, 2008).

Essa autora concordando com o contexto conflituoso, contraditório e complexo, aponta fatores como globalização econômica, inovações tecnológicas e novos modos de organização do trabalho, como mudanças estratégicas de acumulação de capitais e manutenção de uma ideologia hegemônica, influenciando diretamente em políticas sociais e, entre elas, a educação, restringindo o âmbito de atuação do Estado e consolidando um modelo societário desigual e injusto. Portanto torna-se necessário adotar planos e métodos de educação colaborativos e que promovam valores sociais mais justos.

As formações humanizadas, multidimensionais, dialéticas e dialógicas, estão presentes na proposta da Educação do Campo, em contraposição à educação escolar que vem sendo determinada na grande maioria das instituições de ensino do Estado, a partir de ideários culturais e econômicos dominantes.

A formação de consciência política e a formação do sujeito coletivo são contempladas como condição para movimentos cooperativos neste trabalho, por entender que estes se ancoram em identidades coletivas a partir das subjetividades dos sujeitos, interesses e necessidades comuns.

## **Relações entre consciência política e movimentos cooperativos**

Buscamos neste trabalho melhor compreender como indivíduos se inserem em seus grupos sociais, em uma perspectiva intencional de um processo educativo que não se limita a feitos individuais.

No nosso caso enfocamos como se deram as interferências da LEdoC, investigando vivências individuais de discentes, dotados subjetivamente de marcas culturais e estado psico-sociológico de consciência política, à luz de experiências coletivas frente a movimentos sociais.

Outra proposição que fundamenta princípios desse trabalho, concordando com o sentido renunciado por Reck (2005), é que o principal promotor de movimentos cooperativos, a partir do indivíduo, se dá na formação do sujeito coletivo à medida que se amplia a percepção da formação de consciência política de pertencimento dos sujeitos a grupos sociais. A análise se dá de forma

crítica, reflexiva e contextual, onde

a identidade coletiva, a solidariedade de um grupo e o comprometimento político são continuamente forjados – moldados, destruídos e remodelados – em consequência de conflitos no decorrer dos quais partidos políticos, escolas, sindicatos, igrejas, jornais, exércitos e empresas procuram impor às massas uma determinada visão de sociedade [...]. O comportamento político dos indivíduos somente pode ser compreendido na articulação histórica concreta com esses conflitos, pois as características específicas tornam-se causas de atos individuais quando estão inseridas em uma estrutura definida, imposta às relações políticas em um dado momento da história (PRZEWORSKI, 1989, p. 118).

Como acima mencionado, deve-se ter clara noção de que estrutura se está investigando, pois segundo Sandoval (1994, p. 60-62), escolher parâmetros de análise diferencia a percepção de como se condicionam e moldam as relações de classe e que vem afetar a consciência política; citando divisão social do trabalho, relações de autoridade e poder do sistema político e produtivo, bem como influência de padrões culturais e de consumo. Tendo o sujeito como produto de relações sociais, absorvendo e processando culturas, construindo pensamento e linguagens que refletem a realidade de forma diferente conforme percepções subjetivas, possibilitando diferenciar a natureza e níveis de consciência. Conforme Vigotsky (1993), a palavra surge como o microcosmo da consciência humana.

A não participação política ou isenção nas tomadas de decisões, seja por comodismo ou medo da responsabilidade, revela a inconsciência e o grau de alienação da pessoa. Essa retomada de consciência passa pelo processo de educação, de forma solidária e democrática, com a participação de intelectuais, não necessária, mas preferencialmente orgânicos, com pertencimentos aos contextos e ideologias conceituais e filosóficas, auxiliando na elaboração da organização de um grupo social (GRAMSCI, 1982).

É na formação da consciência política e participativa, a partir do indivíduo, na formação do sujeito coletivo, que se formam novos grupos com diferentes percepções da realidade e capazes de transformações baseadas em ações-reflexões coletivas e solidárias.

A categoria que une educação e cooperação é o trabalho (referencia marxista de humanização e aprendizagem). A pedagogia da Práxis surge a partir de necessidades concretas, os seres humanos vivenciam trabalho cooperativo e educação.

## Sentidos de Cooperação - A Perspectiva Teórica de Cooperação

As “teorias da cooperação” nos baseiam diversos movimentos de organização social na história da humanidade. Contempla todas as dimensões da vida humana, tendo o cooperativismo se caracterizado pela sua inserção na economia, priorizando essa dimensão e se adaptando aos diversos modos de produção e regimes de governos.

Se ampliando e superando o sentido de estrutura organizacional ou empresa, a cooperação surge como fenômeno de ajuda mútua, presente nos diversos povos e em todas as épocas (ANDRIOLI, 2007, p. 33-35).

Essa relação entre humanos se apresenta como uma ação consciente de sua incapacidade de resolver problemas individualmente, construindo a partir dessa percepção relações de sociabilidade e de trabalho (idem, p. 35).

Na contramão da tendência de exploração dos homens pelos homens, Andrioli (2007, p. 37) aponta que “é a partir da forma de organização que podemos contribuir para modificar as estruturas de dominação da sociedade, construindo novas relações entre as pessoas”.

Além do caráter organizativo a ação cooperada ainda se apresenta como potencial educativo e que propicia uma democracia participativa. Nesse sentido, Andrioli (idem) citando Marx (1973), reconhece o movimento cooperativo como força transformadora da sociedade atual, onde o sistema de subordinação do trabalho ao capital pode ser suplantado pelo sistema republicano da associação de produtores livres e iguais.

Neste trabalho desenvolvemos intencionalmente uma **estreita ligação entre educação, formação de valores cooperativos e formação de consciência política**. Essa indissocialidade encontra apoio em Andrioli quando esse anuncia que

o cooperativismo é decorrente de uma necessidade comum entre pessoas e da consciência de superação conjunta de problemas, com vistas à obtenção de benefício aos que cooperam. Para que ocorra o cooperativismo, portanto, são necessárias condições objetivas e subjetivas. A condição objetiva é a situação vivenciada geradora de problemas; a condição subjetiva é a tomada de consciência de que os problemas são comuns e de que, com a união, é possível superá-los, proporcionando vantagens mútuas. O processo de tomada de consciência e de organização é educativo, gerando conhecimento e sociabilidade

---

(ANDRIOLI, 2007, p. 40).

Assim como o trabalho, a educação surge como o processo de humanização, se diferenciando deste na medida em que se questiona sobre a finalidade do que é humano e construindo consciências que possam, livremente, optar e se responsabilizar pelas suas ações.

Neste aspecto Andrioli (2007, p. 42) afirma que “a educação está fundada no meio social onde ela atua e por isso não é neutra: pode atuar como promotora do meio ou contribuir para a sua superação”.

Da mesma forma, **a educação pode reproduzir ou transformar relações de poder ou novas formas de sociabilidade, validando ou modelando estruturas sociais, a partir da geração de consciências e formação da cultura humana.**

Concordando com os autores Maturana (1999) e Andrioli (2007, p. 43), podemos afirmar que a cooperação, assim como a educação, está na **raiz da sociabilidade**, são frutos da prática social, da cultura humana. Como tal não possuem um local de início definido e permanecem inacabadas, assim como a própria história humana.

Andrioli sintetiza bem a relação intrínseca entre a consciência do humano quanto ao inacabamento de suas construções sociais e da sua capacidade de aprender, condições para uma educação que defronte os problemas concretos vivenciados pelos humanos e que seja capaz de desvelar soluções a partir de seus coletivos. Onde aponta que

[...] a aprendizagem é um processo cooperativo e a cooperação volta a ser um permanente processo de aprendizagem: a prática social da convivência humana. O cooperativismo carece do espaço educativo para se reproduzir e a educação, baseada na convivência, decorre das relações cooperativas das pessoas (ANDRIOLI, 2007, p. 44-45).

Andrioli (2007, p. 201-208) aponta conclusões essenciais para as nossas discussões. A primeira mostra que a maior importância das experiências cooperativas nas escolas, bem como organizações coletivas, é a formação de consciência da importância da cooperação. A segunda se refere a práticas de organização escolar e social como resultado de trabalho coletivo fazendo emergir e potencializando críticas e contradições da realidade vivenciada. A terceira diz respeito a possibilidade da convivência desenvolver novas relações sociais, contribuindo com a construção de consciência de grupo. A última traz a importância da vivência de conceitos de cooperação resultando em mudanças no comportamento dos alunos, com destaque à participação, organização e

responsabilidade em grupo.

A conscientização e a mobilização coletiva são a resistência e a mudança da condição de coisas-pessoas para o protagonismo da recuperação da liberdade e do sentido do poder em benefício da maioria. É na formação da consciência política e participativa, a partir do indivíduo, na formação do sujeito coletivo, que se formam novos grupos com diferentes percepções da realidade e capazes de transformações baseadas em ações-reflexões coletivas e solidárias. Nossa análise se dará no processo formativo da segunda turma da UnB em Licenciatura em Educação do Campo, em especial com os professores que atuaram em disciplinas que foram veiculadas até o terceiro semestre (2009/2010), com seus respectivos conteúdos, e o grupo de nove alunos do assentamento Itaúna.

### **Categorias de Cooperação Segundo Jair Reck e Salvador Sandoval – Formação de Consciência Política**

Como ponto de partida, adotaremos para a compreensão da construção da consciência política o modelo desenvolvido pelo professor Salvador Sandoval<sup>3</sup> (2001, p. 186), já comprovadamente eficiente na aplicação de trabalhos dessa natureza, como no caso da Tese de Doutorado de Jair Reck (2005), anteriormente citada, composta por sete categorias para compreender as formas de ação individual ou coletiva, quais sejam: Identidade Coletiva; Crenças e Valores Societais; Identificação de Adversários e de Sentimentos Antagônicos; Sentimentos de Eficácia Política; Sentimentos de Justiça e Injustiça; Vontade de Agir Coletivamente e, por fim, as Metas de Ação Coletiva.

É consenso desse trabalho com o que afirmam Salvador Sandoval e Jair Reck, para quem o estudo da consciência política e de sua formação, não se desvincula das ações coletivas, dos valores e visões societais, das alternativas comportamentais possíveis e implícitas em situações específicas de relações de poder. Bem como a abordagem psico-sociológica da participação das pessoas frente às ações coletivas e os movimentos sociais.

---

<sup>3</sup> O modelo geral da consciência política de Sandoval (2001) foi aplicado com sucesso para a compreensão da queda da atividade grevista no Brasil na década de 1990 (SANDOVAL, 2001); da constituição do MST (SILVA, 2002); na compreensão da resistência de trabalhadores a processos de privatização (PALASSI, 2004), à consciência política de conteúdo ambiental de comunidades afetadas por contaminações (CALDERONI, 2004) e na compreensão das formas de consciência política dos cooperados do MST, o caso da Coopac-Campo Verde- MT (RECK, 2005).

---

## Os Sentidos de Cooperação entre Camponeses (as) Participantes de Movimentos Sociais do Campo no Brasil – Laudemir e Gitahy

Laudemir Luiz Zart, professor em Sociologia Política da UNEMAT e, Leda Gitahy, professora de Política Científica e Tecnológica da UNICAMP, em trabalho encaminhado para a V Jornada de Investigação em Antropologia Social da Universidade de Buenos Aires (2008), produto de experiência acadêmica no curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC-MT), contribuíram na detecção do sentido de cooperação no âmbito dos Movimentos Sociais e de Camponeses da Reforma Agrária, com experiências em formas coletivas de educação e produção, utilizando para isto entrevistas abertas em profundidade entre camponeses de RO-MG-DF-PR-MS-MT, legítimos representantes de camponeses brasileiros.

Suas concepções de cooperação apresentam categorias ***expressa pelos camponeses*** a partir de ações entre sujeitos, mediados por organizações, com finalidade da coletividade ou mobilizadora; ***expressa por entidades promovedoras dos processos cooperativos*** tendo associações, cooperativas e grupos coletivos atuando em dimensões políticas, econômicas e comunitárias; bem como nas ***práticas dos camponeses em relação aos processos de cooperação*** mostrando suas limitações explicadas por Dimensões Sócio-Educativas, Sentido Político e Cultural da compreensão de coletividade e Dimensão Educacional-Formativo.

Esses sentidos expressam as subjetividades, as vontades e os sonhos dos sujeitos sociais. Dependem de construções Socioculturais (limitados pelo individualismo, oportunismo, desmotivação, desconfiança, com contradições de ajuda, alteridade e complementaridade), Socioeducativos (formação de consciência política e social), Histórico-estruturais (infra-estruturas e organizações com viés de uma sociedade mais solidária e democrática), e Ideopolíticas (os camponeses desejam práticas coletivas de cooperação), com referenciais teóricos e práticos na formação de valores.

Acreditamos que o caminho sempre a ser buscado é o da participação, da mutualidade, da dialogicidade, da complementaridade, da coletividade e da solidariedade.

## Proposição Metodológica

Este trabalho, como princípio, adota a subjetividade no processo formativo de pessoas em um determinado espaço e tempo, e portanto adequadamente enquadrado como Método de Estudo de Caso com abordagem qualitativa, com percepções de que o pesquisador contamina o objeto investigado de acordo com suas habilidades necessárias para investigações científicas, não inerentes apenas ao Método de Estudo de Caso (YIN, 2001).

A intencionalidade do uso desse método é justamente o aspecto mais interessante de sua natureza, que conforme Stake (In DENZIN; LINCOLN, 2001), sua epistemologia harmoniza com a experiência daqueles que com ele estão envolvidos, fundamentados na relação entre a profundidade e tipo de experiência vivida, a expressão dessa experiência e a compreensão da mesma. As análises dos resultados devem prestigiar princípios éticos, quanto a possíveis generalizações, tendo na construção do conhecimento, muitas vezes, a reflexão e a compreensão de um movimento tácito e em consonância com a vida real.

A ferramenta analítica escolhida para este estudo de caso é a análise de conteúdo por considerar e reconhecer a Psicologia, e mais especificamente a Psicologia da Educação, uma ciência autônoma que tem no poder da “fala” humana, na sua expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens, manifestações do comportamento humano, indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e a seus componentes psico-sociais (FRANCO, 2007). Reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento e sua mensagem passa a ser ponto de partida, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada, para representar elaborações mentais das representações sociais.

O significado das mensagens dependerá de categorias definidas a partir das discussões dos diferentes autores sobre valores cooperativos e formação do sujeito político, já o sentido terá um significado pessoal concretizado na prática social a partir de representações sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas.

### **Categorias de Análise ou de Conteúdo – Unidades de Registro e Unidades de Contexto**

As unidades de registro são a menor parte do conteúdo, e sua ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas. Cada uma dessas

---

unidades deve ter **significado**, que são características definidoras (*corpus* de significação) e **sentido**, significado pessoal e objetivado concretizado na prática social, cognitiva, subjetiva, valorativa e emocional, necessariamente contextualizadas (FRANCO, 2007, p. 41-47).

A característica desse trabalho nos induz escolher o **tema** como unidade de registro, pelo fato de que, certamente, ocorrerá um grande número de respostas permeadas por diferentes significados (FRANCO, 2007, p. 43). Principalmente, pela a interpretação ter de considerar que as respostas se darão a partir de grupos de pessoas, de contextos e formação diferentes, grupo de alunos e de professores. Deverão ser realizadas análises e interpretações dos conteúdos de cada resposta em seu sentido individual e único, para depois recodificá-la.

O **tema** se configura como mais útil unidade de registro, indispensável em estudos de representações sociais, opiniões, expectativas, **valores**, conceitos, atitudes e crenças. Seus limites não são facilmente identificáveis como assim na **palavra**, **parágrafo** ou **item**. Portanto, nossas unidades de registros serão classificadas como sendo **unidades temáticas**, por considerar que as categorias escolhidas apresentam um amplo espectro de significados e sentidos, não podendo se enquadrar na menor unidade de registro, a **palavra**.

Franco (2007, p. 47) caracteriza a unidade de contexto como a parte mais ampla do conteúdo a ser analisada. É indispensável para estabelecer as diferenças dos conceitos de **significado** e **sentido**. Pode-se dizer também que é o “pano de fundo” que imprime significado às unidades de análise. É presidida por dois critérios: custo e pertinência.

Deve ficar claro qual contexto a partir do qual as informações foram elaboradas, concretamente vivenciadas e transformadas em mensagens personalizadas, socialmente construídas e expressas via linguagem (oral, verbal ou simbólica), passíveis de transformações ou reconstruções (idem, 2007, p. 49).

A partir das aproximações entre as categorias da formação de consciência do sujeito político e os sentidos de cooperação dos camponeses, descrevemos no Quadro 1, as unidades de registro e de contexto.

### Quadro 1 – Aproximações entre as Categorias da Formação de Consciência do Sujeito Político e os Sentidos de Cooperação dos Camponeses

UNIDADES DE REGISTROS			UNIDADES DE CON- TEXTO
TEMA	SIGNIFICADO	SENTIDO	
<b>Identidade Coletiva</b>	Sujeitos que constroem a consciência de si como indivíduos e como grupos nas relações sociais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intersecção de vidas, interesses e necessidades individuais comuns.</li> <li>• Relação humanizadora a partir de comunicação dialógica gerando identidades e elevando nível de consciência do indivíduo para o coletivo.</li> <li>• Superação da condição de oprimido numa práxis revolucionária na constituição de uma identidade de classe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentimento e percepção do observador quanto ao pertencimento dos indivíduos e seus níveis de consciência nas relações sociais estudados, expressas nas linguagens e práxis.</li> <li>• Análises a partir de sujeitos do campo, alunos da LEdoC e seus professores nos diferentes tempos educativos.</li> </ul>

<p><b>Crenças e Valores Sociais</b></p>	<p>Constroem-se cotidianamente a partir de sentidos comuns.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por vezes presta-se a processos de alienação.</li> <li>• Aceitação espontânea de normas, estruturas de classes e desigualdades sociais.</li> <li>• Atividade social e histórica, materializando formas de trabalho, faculdade e aptidões, relacionando-se subjetivamente com a forma de consciência, personalidade e realidade dos indivíduos.</li> <li>• Ações de ajuda mútua, compartilhamento de idéias e forças de trabalho.</li> <li>• Juízo de valores.</li> <li>• Divisão social do trabalho.</li> <li>• Espontaneidade, economicismo e pragmatismo.</li> <li>• Psiquismo cotidiano.</li> <li>• Confiança e ultrageneralização.</li> <li>• Cognição e submissão do estado atual das coisas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conduta e controle social, formando hábitos a partir de normas de convivência, explícitas ou tácitas de comportamento, caracterizando um ambiente institucional.</li> <li>• Estruturas sociais expressas no Projeto Político Pedagógico das escolas.</li> <li>• Representações de classe e políticas.</li> <li>• Exigências de mercado numa condição neoliberal.</li> <li>• Análises a partir de sujeitos do campo, alunos da LEdoC e seus professores nos diferentes tempos educativos.</li> </ul>
---	---	--	--

<p><b>Identificação de adversários e sentimentos antagônicos</b></p>	<p>A partir de interesses, simbólicos e materiais, individuais e coletivos, ter consciência do movimento conflituoso e desigual do estado atual das coisas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessidade de participação na defesa de interesses.</li> <li>• Visão de sujeitos coletivos de direitos e identificação de adversários.</li> <li>• Conflito antagonista de atores na luta de recursos valorizados por ambos.</li> <li>• Reconhecer e legitimar poder de grupos na gestão de recursos.</li> <li>• Ideários conflituosos frente a modelos de desenvolvimento.</li> <li>• Concentração de poder decisório.</li> <li>• Individualismo caracterizando baixa formação política e de consciência.</li> <li>• Comunicação de massa promovendo aculturação.</li> <li>• Competição e oportunismo.</li> <li>• Experiências frustradas de ações cooperativas.</li> <li>• Ausência de resultados no coletivo, desmotivação e desconfiança.</li> <li>• Separação da economia e política.</li> <li>• Neoliberalismo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prática da LEdoC e sua proximidade com a materialidade de origem dos sujeitos e movimentos sociais do campo desvelando o caráter de poder e antagônico nas relações de classes (na medida em que ocorrem conflitos de interesses).</li> <li>• Luta contra hegemônica do modelo capitalista de produção e reprodução social.</li> <li>• Práticas educativas e estruturas de instituições de ensino frente às novas demandas dos sujeitos do campo.</li> <li>• Análises a partir de sujeitos do campo, alunos da LEdoC e seus professores nos diferentes tempos educativos.</li> </ul>
--	---	---	---

<p><b>Sentimentos de eficácia política</b></p>	<p>Parte do indivíduo frente a um fato social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Causa divina ou transcendental, causando imobilidade social.</li> <li>• Auto-culpabilização demonstrando despolitização de consciências das verdadeiras causas.</li> <li>• Visão crítica da realidade, com postura pró ativa percebendo o lócus do conflito nos outros indivíduos ou grupos, potencializando a eficácia de ações.</li> <li>• Afirmção de cultura política gerando o espírito da conquista na mobilização.</li> <li>• Aprender na convivência e disciplina na organização para conquistas.</li> <li>• Organização que se amplia na práxis do movimento do diálogo entre divergências e ideias.</li> <li>• Participação na constituição do grupo.</li> <li>• Pouca formação política.</li> <li>• Diversidade cultural limitando interações sociais.</li> <li>• Meios de comunicação de massa uniformizando ideários baseados no individualismo, descrédito no coletivo, ausência de resultados.</li> <li>• Baixo nível de consciência.</li> <li>• Experiências frustradas.</li> <li>• Priorização do econômico e financeiro.</li> <li>• Desconfiança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situa-se os espaços diferentes em relação às causas dos fenômenos sociais e de como se apresenta o empoderamento do sujeito para modificar politicamente a realidade.</li> <li>• Análises a partir de sujeitos do campo, alunos da LEdoC e seus professores nos diferentes tempos educativos.</li> </ul>
--	--	---	---

<p><b>Sentimentos de justiça e injustiça</b></p>	<p>Manifestação quando se constrói a consciência de ruptura de reciprocidade nas relações sociais, tanto em nível individual quanto numa perspectiva de classes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ação reivindicativa de competição pública quanto à distribuição de recursos, regras sociais e divisão do trabalho.</li> <li>• Sentimento de marginalização.</li> <li>• Ampliação na participação de decisões contra o desequilíbrio do jogo político.</li> <li>• Conflitos que atingem os modos de produção, seus objetivos sociais e políticos de desenvolvimento.</li> <li>• Respeito das individualidades e da coletividade num processo de construção cultural, econômico e político.</li> <li>• Relações comerciais oportunistas.</li> <li>• Dominação do trabalho pelo capital.</li> <li>• Problemas administrativos quando uns trabalham e outros não – consciência individual frente ao coletivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eventos que abalam o cotidiano.</li> <li>• Pode desencadear atos de protestos ou lutas sociais.</li> <li>• Análises a partir de sujeitos do campo, alunos da LEdoC e seus professores nos diferentes tempos educativos.</li> </ul>
--	--	---	---

<p><b>ontade de agir coletivamente</b></p>	<p>Custo / Benefício da participação individual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação como dever e necessidade humana se contrapondo a um cotidiano alienante.</li> <li>• Cidadania como um processo de construção de identidade político-cultural de sujeitos históricos.</li> <li>• Luta por direitos sociais e humanos.</li> <li>• Disputa de classes e divisão do trabalho.</li> <li>• Sujeitos coletivos de direitos.</li> <li>• Conformismo e resistência, passividade e rebelião, em relação ao ocultamento das diferenças sociais.</li> <li>• Reconhecimentos recíprocos de legitimidade de demandas – justiça e igualdade.</li> <li>• Ter Rapport – qualidade de relacionamentos, potencializando a partir do indivíduo acuidade perceptiva, flexibilidade de pensamentos, sentimentos e ações, como mote de objetivos bem elaborados.</li> <li>• Realinhamento do centro do poder em movimentos coletivos.</li> <li>• Relação humanizadora.</li> <li>• Ajudar, ser ajudado, auto-ajudar, ajuda mútua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interno – pertencimento, identidade, visão crítica da realidade, consciência política e sentimento de justiça.</li> <li>• Externo – estrutura de poder, conjuntura e correlações de forças, tensões ideológicas.</li> <li>• Análises a partir de sujeitos do campo, alunos da LEdoC e seus professores nos diferentes tempos educativos.</li> </ul>
--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"><li>• Compartilhar trabalhos e ideias.</li><li>• Consciência de organização possibilitando avançar formas produtivas para formas mais avançadas e complexas cooperativas.</li><li>• Ter espírito de coletividade.</li><li>• Fazer funcionar ações coletivas.</li><li>• Partilhar interesses da classe trabalhadora.</li><li>• Espírito de conquista.</li><li>• Almejar novo projeto social.</li><li>• Enfrentamento às práticas competitivas.</li><li>• Proximidade de pessoas e espaços sociais, educativos e convivialidade.</li><li>• Reprodução de vida.</li><li>• Criar raízes, identidades e culturas.</li></ul>	
--	--	--	--

<p style="text-align: center;"><b>Metas de ação coletiva</b></p>	<p>Considera os indivíduos, os grupos aos quais se vinculam, se interagindo entre si e entre o ambiente. Formam identidades se ajustando em função da finalidade do movimento real.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metas de caráter reivindicativo – na defesa de direitos de classes numa competição política; político – quando se faz necessária participação em decisões face do desequilíbrio do jogo político e antagonico – quando se coloca contra os modos de produção da sociedade na busca de outro projeto de desenvolvimento.</li> <li>• Relação dialógica na formação de identidades camponesas.</li> <li>• Compartilhar ideias e forças de trabalho para desenvolver coletividade em processos de produção e desenvolvimento.</li> <li>• Formalizações dos movimentos coletivos em processo crescente e contínuo possibilitando avançar forças produtivas e organizações políticas, se configurando formas cada vez mais complexa de organizações, podendo assumir formalmente coletivos de sociedade civil como associações e cooperativas.</li> <li>• Ações mobilizadoras para construção de referências e de práticas de cooperação.</li> <li>• Ações para afirmação de consciência politizadora identificada com a solidariedade construindo relações para atender necessidades coletivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambiente complexo, contraditório e conflituoso.</li> <li>• Perpassa subjetivamente pelo nível de consciência dos indivíduos frente ao coletivo – vincula-se a ideia de Rapport.</li> <li>• Conflitos e consensos dos indivíduos, grupo e classe no movimento de construção do movimento social.</li> <li>• Rearranjos e negociações de procedimentos para controles de recursos valorizados, demandados.</li> <li>• Mantém ordens quando conflitos se situam no interior dos limites de variabilidade estrutural de certo sistema de relações sociais.</li> <li>• Análises a partir de sujeitos do campo, alunos da LEdoC e seus professores nos diferentes tempos educativos.</li> </ul>
--	---	--	--

		<ul style="list-style-type: none"><li>• Espírito da conquista na mobilização consensual de idéias e a necessidade de mantê-las.</li><li>• Enfrentar práticas concorrenciais e competitivas.</li><li>• Enfrentar dominação e exploração do capital – quanto a modelos de produção associado à tecnologia ou formas de relações de mercado.</li><li>• Formas de resistências socioculturais e identitárias.</li><li>• Conquista e manutenção do acesso aos fatores de produção.</li><li>• Conquista e permanência crescente e contínua do acesso aos conhecimentos científicos acumulados e sistematizados da humanidade, não os sobrepondo aos conhecimentos populares, confrontando ideologicamente estes saberes, privilegiando as demandas dos sujeitos históricos, representados pela classe trabalhadora, a partir de reflexões críticas e dialéticas.</li></ul>	
--	--	--	--

Fonte: Sintetizado pelo próprio autor baseado em Sandoval (2011), Reck (2005), Zart & Gitahy (2008)

A Unidade Temática Difusa (UTD) é utilizada para apontar uma dificuldade de enquadramento da ocorrência do fato analisado, visto principalmente a sua profundidade e complexidade, impactando na construção positiva ou negativa dos valores em todos os indicadores, em maior ou menor grau, influenciando na construção de consciência política do sujeito analisado.

Na tentativa de fazer uma síntese transversal frente às unidades de registros consideradas e descritas, é um princípio desse trabalho a formação de consciência política e seu vínculo com ações coletivas, com valores e visões sociais, com alternativas nas relações de poder, tendo na subjetividade da participação das pessoas quando confrontadas às ações coletivas e os movimentos sociais, uma abordagem psico-sociológica.

### Níveis de consciência

Para permanecer fiel aos princípios e objetivos desse trabalho, optou-se em permanecer na linha da tese de Jair Reck (2005, p. 197), onde este utilizou a classificação de níveis de consciência na formação do sujeito político, citando dois autores Sandoval<sup>4</sup> (1989) e Vázquez<sup>55</sup> (1990). Para efeitos operacionais mesclamos as duas classificações e às quantificamos equitativa e acumuladamente, com intenção de didaticamente possibilitar apresentar os resultados das análises de conteúdos referentes aos níveis de consciência dos sujeitos nos seus processos formativos. Ficaremos a princípio com as seguintes delimitações: Consciência de senso comum (0,5); Consciência populista (1,0); Consciência da práxis/política, criadora, reflexiva (1,5); Consciência revolucionária/crítica (2,0).

Cada um desses limites se deu na medida em que os atores entrevistados externalizaram seu grau de consciência política, a partir da fala e/ou outras representações, onde a quantificação se fez utilizando uma escala de frequência e de sentidos em relação à ocorrência das unidades de registros.

<sup>4</sup> A) Consciência de senso comum: cotidiano, escassas noções de direitos de cidadania; B) consciência populista = figuras políticas, clientelismo; C) consciência de conflito = mediação institucional, partido, sindicato, associação; D) consciência revolucionária/crítica = vê o conflito de classes antagônico, vê a necessidade de reorganização macroestrutural profunda do poder/ isto só se dá através de ações coletivas de classe. O adversário é definido a partir do interesse de classe, tanto local quanto globalmente.

<sup>5</sup> A) consciência comum = imediato, ingênuo, imitativo ou reiterativo. B) consciência prática = busca transformar um resultado ideal em real; C) consciência da práxis/política, criadora, reflexiva = é a que se volta sobre si mesma, e sobre a atividade material em que se plasma. Pode-se dizer que a consciência da práxis vem a ser a autoconsciência prática. Persegue determinados objetivos que correspondam aos interesses radicais das classes sociais. Práxis política, enquanto atividade transformadora alcança sua forma mais alta na práxis revolucionária, como etapa superior da transformação prática da sociedade.

Para diferenciar os graus de importância quanto aos sentidos das representações utilizaremos a escala de Likert.

## Escala de Likert

Para avaliação da conformidade das unidades de registros na análise de conteúdo, propomos enquadrar os temas como sendo direcionadores e os sentidos como subfatores. Pois, de acordo com a subjetividade discricional e facultativa do analista, os registros podem se apresentar com atribuições de pesos diferenciados em função das suas importâncias. Nesta condição surge a Escala de Likert como uma boa ferramenta para avaliação do desempenho dos registros a partir dos conteúdos apresentados pelos sujeitos analisados. Cabe ressaltar que a presença das unidades de registros nem sempre significam que são favoráveis à formação da consciência política, alguns deles ocorrem enquanto limitantes dessa construção.

Para isso em Likert utiliza-se uma escala que varia de -2 a +2, significando  **muito desfavorável**  para -2, quando houver conformidade com um sentido limitante ao fortalecimento do subfator, a  **muito favorável**  +2, existindo conformidade favorável ao subfator. Os valores intermediários -1, 0 e +1, correspondem à  **desfavorável** ,  **neutro**  e  **favorável** , respectivamente (SILVA, 2005, p. 70). Temos uma concepção neste trabalho que em posições políticas, mesmo não intencionalmente, não ocorre neutralidade, portanto a pontuação zero deverá ser anotada, não possibilitando eliminar o registro em questão.

Escolhemos apresentar as ocorrências dos indicadores, já descritos e conceituados, em forma de planilha, para demonstrar em que sentido se dá estas ocorrências, o seu contexto e a sua escala agregada, no nosso caso, a Escala de Likert. A não ocorrência do indicador (0) interfere na média ponderada do indicador analisado, na medida em que sua ocorrência não agrega valores, decrescendo a média ponderada. Cabe ressaltar que a pontuação atribuída é estritamente discricional com relação à percepção de importância do evento na construção do valor agregado da cooperação.

Faremos a média a partir de cada educador (03) e cada educando (09) da LEdoC/UnB, a média entre esses segmentos, e uma média final de ocorrência de indicadores na formação do(s) valor(es) cooperativo(s). Essas ocorrências demonstradas na fala mostram o nível de consciência atual e a visão do entrevistado na construção dos valores cooperativos, em toda sua trajetória de vida, em ambientes educativos formais e informais.

---

Desta forma, os resultados permitem visualizar os registros ou direcionadores de formação de consciência política de forma gráfica, bem como combinados quantitativamente. A motivação para uso desse procedimento de ponderação é o reconhecimento da existência de graus diferenciados de importância para os diversos subfatores ou sentidos, em termos de sua contribuição para o efeito agregado. Cabe aqui ressaltar que as escalas adotadas, de forma ordinal, permitem o ordenamento e classificação relativa de intensidade dos subfatores analisados, não sendo totalmente apropriado o tratamento quantitativo dos valores atribuídos. Os dados serão apresentados mediante uma média das frequências relativas das unidades de registros de cada entrevistado, e uma média final entre todos os dois segmentos de entrevistados.

As questões das entrevistas (do tipo abertas e semiestruturadas) foram colocadas de modo a permitir uma melhor percepção por parte do entrevistador, vinculando os sujeitos do processo ensino aprendizagem, docentes e discentes, a um contexto maior, possibilitando sua classificação quanto ao grau de formações de consciências políticas, enquanto processo de participação e pertencimento do indivíduo em sujeitos coletivos, e em última análise, agregação de valores *cooperativos* neste processo educativo.

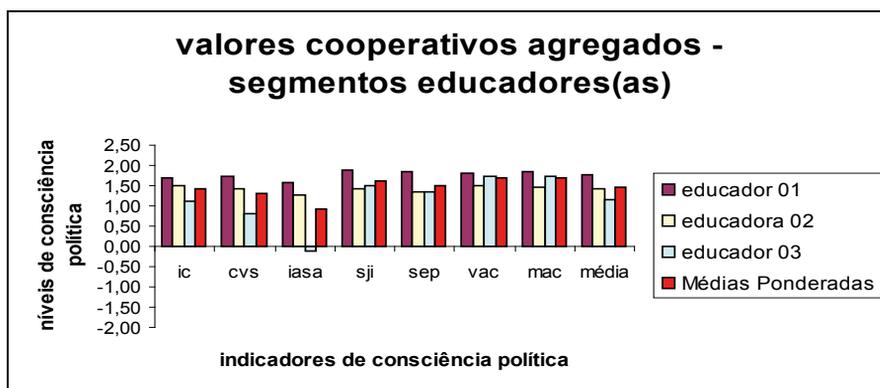
### **Resultados e discussões: valores agregados do segmento dos educadores**

A sistematização dos dados obtidos dos indicadores de consciência política e de formação de sujeitos coletivos dos educadores(as) entrevistados(as) (03) no caso da LEdoC/UnB, que previamente foram descritos qualitativa e quantitativamente para cada ocorrência dos indicadores analisados, onde a partir de cada sujeito pode-se gerar a tabela 01 e gráfico 01, que representa as médias agregadas dos educadores entrevistados.

**Tabela 01 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política do segmento educadores**

Ocorrências / unidades de registros temáticos	ic	cvs	iasa	sjj	sep	vac	mac	Média
<b>Educador 01</b>	1,71	1,73	1,56	1,88	1,86	1,79	1,85	1,77
<b>Educadora 02</b>	1,50	1,43	1,28	1,44	1,36	1,50	1,45	1,42
<b>Educador 03</b>	1,10	0,82	-0,11	1,50	1,33	1,75	1,75	1,16
<b>Médias Ponderadas</b>	1,44	1,33	0,91	1,60	1,52	1,68	1,68	1,45

Fonte: Elaborado pelo autor

**Gráfico 01 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política do segmento educadores**

Fonte: Elaborado pelo autor

Portanto conforme evidenciado na tabela 01, temos uma média de valores cooperativos agregados do segmento dos educadores de **1,45**, própria de um **nível de consciência política práxis/política, criadora, reflexiva** apropriada a um grupo que está em processo de um modelo em construção, considerado inovador e que rompe com propostas pedagógicas tradicionais. É uma prática que se volta sobre si mesma e sobre a atividade material em que se plasma, conforme os autores Sandoval (1989) e Vázquez (1990), já previamente citados na metodologia.

## Resultado dos valores agregados do segmento dos educandos (as)

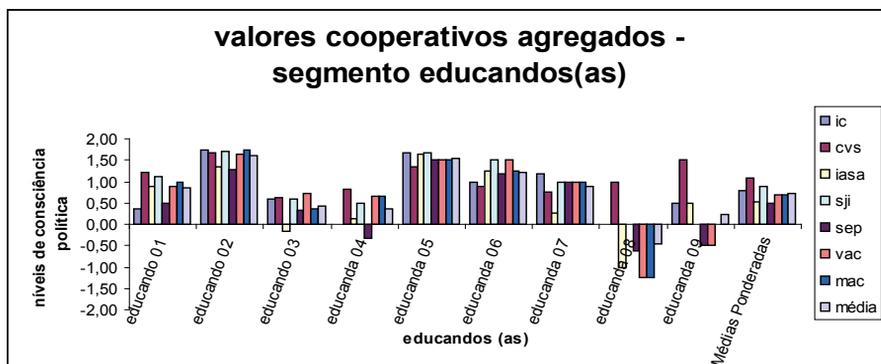
Dos educandos(as) entrevistados(as) (09) da LEdoC/UnB foram obtidos e sistematizados os dados dos indicadores de consciência política e de formação de sujeitos coletivos, que segue em tabela 02 e gráfico 02, e que representa as médias agregadas.

**Tabela 02 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política do segmento educandos(as)**

Ocorrências / unidades de registros temáticos	ic	cvs	iasa	sji	sep	vac	mac	Média
Educando 01	0,36	1,21	0,88	1,10	0,50	0,88	1,00	0,85
Educando 02	1,75	1,69	1,35	1,70	1,28	1,63	1,75	1,59
Educando 03	0,58	0,61	-0,17	0,58	0,31	0,71	0,36	0,43
Educanda 04	0,00	0,83	0,13	0,50	-0,33	0,67	0,67	0,35
Educanda 05	1,67	1,36	1,63	1,67	1,50	1,50	1,50	1,55
Educanda 06	1,00	0,88	1,25	1,50	1,17	1,50	1,25	1,22
Educanda 07	1,17	0,75	0,25	1,00	1,00	1,00	1,00	0,88
Educanda 08	0,00	1,00	-1,00	0,00	-0,63	-1,25	-1,25	-0,45
Educanda 09	0,50	1,50	0,50	0,00	-0,50	-0,50	0,00	0,21
<b>Médias Ponderadas</b>	<b>0,78</b>	<b>1,09</b>	<b>0,53</b>	<b>0,89</b>	<b>0,48</b>	<b>0,68</b>	<b>0,70</b>	<b>0,74</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

**Gráfico 02 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política do segmento educandos(as)**



Fonte: Elaborado pelo autor

Portanto conforme evidenciado na tabela 02, temos uma média de valores cooperativos agregados do segmento dos educandos (as) de **0,74**, própria de um **nível intermediário entre o nível de consciência de senso comum e o nível de consciência populista**, apropriada a um grupo que está em processo de formação e que, certamente, tem contado com o apoio da UnB no processo educativo, que qualifique posturas e ações que correspondam a boas avaliações individuais e coletivas, quando tratamos de inserções orientadas.

Essa faixa de nível de consciência política já rompe com o senso comum, que corresponde a uma vontade de assumir posturas cidadãos de participar nos processos de construções, buscando melhorias para a comunidade em questão, porém, conforme também evidenciado na maioria, esperam muito este suporte da universidade na intermediação dessas intervenções. Esse processo dialógico tem que intencionalmente discutir que limites e possibilidades, e de forma clara e transparente explicitar de que forma podem maximizar as atuações dos diferentes atores, bem como em que medida esse processo não possa ser dada de forma tutelada, e sim, em uma perspectiva libertária.

### **Resultado do diálogo e a construção dos valores cooperativos agregados entre os dois segmentos**

Conforme tabela 03 e gráfico 03, podemos concluir que a média ponderada dos valores cooperativos agregados trabalhados nesse momento na

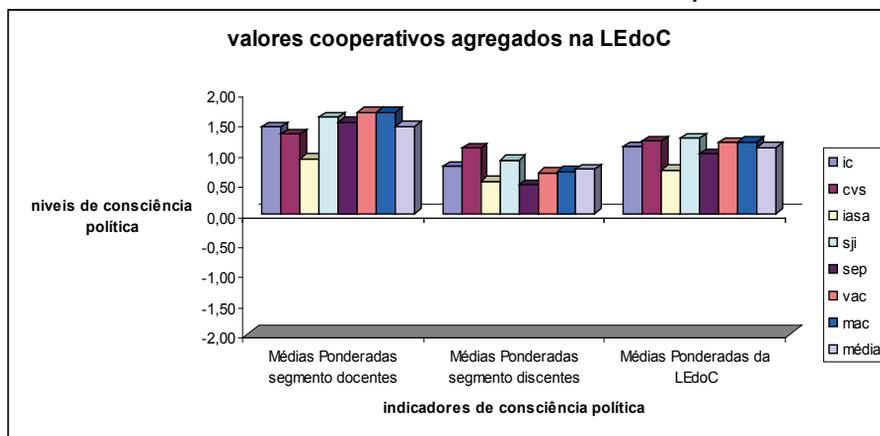
LDoC, considerando os segmentos de docentes e discentes, correspondente a um valor de **1,09**, que conforme metodologia escolhida se traduz em um **nível de consciência política populista**, onde podemos deduzir uma caracterização e uma relação de tutelamento entre os dois segmentos.

**Tabela 03 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política da LDoC.**

Ocorrências / unidades de registros temáticos	ic	cvs	iasa	sji	sep	vac	mac	média
Médias Ponderadas segmento docentes	1,44	1,33	0,91	1,60	1,52	1,68	1,68	1,45
Médias Ponderadas segmento discentes	0,78	1,09	0,53	0,89	0,48	0,68	0,70	0,74
Médias Ponderadas da LDoC	1,11	1,21	0,72	1,25	1,00	1,18	1,19	1,09

Fonte: Elaborado pelo autor

**Gráfico 03 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política da LDoC.**



Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme os autores Sandoval (1989) e Vázquez (1990), esse nível de consciência política se dá em relações clientelistas, onde podemos intuir que ainda existe um caminho a percorrer para atingirmos uma educação autônoma, libertária e que cumpra os pressupostos da LEdoC em assumir uma gestão participativa, onde o segmento dos discentes se sintam com voz ativa no processo e que, nesse movimento fortaleça politicamente o coletivo, de forma a fazer diferença em suas comunidades, assumindo posturas de gestores para além da sala de aula.

Por outro lado, se considerarmos a lógica de sistema no processo educativo, teríamos um *output* do segmento docente de **1,45**, onde esses valores impactariam o segmento discente em um processo de *input*, onde daí seria processado no processo tendo como resultante outro *output*, desta feita no segmento discente com a média de **1,09**. Nesta lógica podemos intuir que o fortalecimento do coletivo dos docentes, agregando mais valores de formação de sujeitos coletivos, podendo vir a atingir um nível de consciência crítica revolucionária, certamente impactaria positivamente o segmento dos discentes, e, em última análise, potencializaria inserções orientadas a partir da participação coletiva, aproximando-se do objetivo fim da LEdoC, qual seria de transformação da realidade dos assentamentos, da melhoria da qualidade de vida dos sujeitos do campo e de um novo projeto de nação.

Conclusivamente reafirmamos a tese de que o fator aproximativo entre cooperação e colaboração, é o sentimento de pertença. A superação de um mero assistencialismo para a percepção da importância na participação em uma prática educativa e um projeto de campo que atenda suas especificidades concretas e históricas, e que promova processos autônomos e sustentáveis, requer a construção do sentimento de pertencimento a um projeto coletivo, portanto implica maiores níveis de consciência. Torna-se necessário neste processo ampliar a visão e atuação integral e coletiva por parte dos docentes, refletindo e mediando ações nas escolas e nas comunidades de inserção. Certamente este contínuo exercício impactará decisiva e positivamente a construção de consciência sobre a importância de se formar e atuar coletivamente por parte dos discentes em suas comunidades. Acreditamos este ser o foco central para fomentar e superar o **nível de consciência populista** apresentado pelo **segmento dos discentes** (0,74), e que naturalmente é aceitável em um grupo que está em formação e que segue o movimento e orientação do grupo que se coloca como mediador do processo educativo. Neste movimento devem-se suplantiar práticas tuteladas em uma perspectiva libertária.

Dos tópicos que atestam a importância da metodologia adotada na LEdoC como promotora de sujeitos coletivos do campo, ressaltamos que: a indissociabilidade de pesquisa, prática pedagógica e estágio no processo formativo, fomentam a produção de conhecimentos atrelados aos contextos socioculturais dos sujeitos do campo em seus exercícios baseados na práxis, intervindo em realidades; a articulação entre teoria e prática, e a vinculação entre forma e conteúdo nas práticas pedagógicas; e que em última análise traz para o processo as condições concretas da vida desses futuros educadores e de seus educandos, sujeitos do campo em luta pela garantia da manutenção desta identidade, o que impacta decisivamente na formação de identidades e de valores cooperativos desse grupo em formação, na medida em que se refletem e buscam atender necessidades comuns.

## Referências

ANDRIOLI, A. I. *Trabalho coletivo e educação: um estudo das práticas cooperativas do PCE – Programa de Cooperativismo nas Escolas – na região Fronteira Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul*. 2. ed. – Ijuí : Ed. Unijuí, 2007. - 264 p.

COSER, L. A. *Las Funciones Del Conflicto Social*. México: Fondo de Cultura Económica, 1961.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. – Brasília, 2ª edição: Líber Livro Editora, 2007. 80 p.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 341 p.

\_\_\_\_\_. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MOLINA, M. C. *A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo*. In: FERNANDES, B. M. (et al.); SANTOS, C. A. *Por uma Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação*. Vol 7; Brasília: INCRA; MDA, 2008; 109 p.

\_\_\_\_\_, M. C. *Transcrição da Palestra de Abertura do II ENPEC*. In: MOLINA, M. C. ; MOURÃO, L. ; FREITAS, E. . II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo e I Seminário Sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro. 2008.

PRZEWORSKI, A. *Capitalismo e social-democracia*. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RECK, J. *A Consciência política dos cooperados do MST: o caso da COOPAC - Campo Verde - MT*. Tese de Doutorado em Educação. UNICAMP, 2005.

SÁ, L. M. B. M. *Universidade pública e relações solidárias de produção do conhecimento científico*. In: Laudemair Luiz Zart et al. (Org.). Educação e Socioeconomia Solidária: Processos Organizacionais Socioeconômicos na Economia Solidária. Série Sociedade Solidária. Vol 3 (2009). Cáceres-MT: Editora Unemat, 2009. 228 p.

SANDOVAL, S. A. M. *A crise Sociológica e a contribuição da Psicologia Social ao Estudo dos Movimentos Sociais*. Revista Educação e Sociedade; 34; dez.1989.

\_\_\_\_\_. *Considerações sobre Aspectos Microsociais na Análise dos Movimentos Sociais*. Revista Psicologia e Sociedade; 7; Set. 1989. São Paulo: ABRAPSO.

\_\_\_\_\_. *The crisis of the Brazilian labor movement and the emergence of alternative forms of working-class contention in the 1990s*. In: Revista Psicologia Política 1 (1). São Paulo: SBPP. 2001.

\_\_\_\_\_. *Os trabalhadores Param: Greves e Mudanças Sociais no Brasil, 1945-1990*. São Paulo: Ática.

\_\_\_\_\_. *Algumas Reflexões sobre Cidadania e Formação de Consciência Política no Brasil*. In Spink, M. J. (org.) *A Cidadania em Construção: Uma Reflexão Transdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1988.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, B. S. e RODRÍGUEZ, C. *Introdução: para ampliar o cânone da produção, in Produzir para viver, os caminhos da produção não capitalista*, SANTOS, B. S. (org). 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, C. A. *Educação do campo e políticas públicas no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2009.

SILVA, A. S. da. *Acampados no “Carlos Mariguela”: um estudo sobre a formação da consciência política entre famílias do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Pontal do Paranapanema – SP*. São Paulo, SP, 2002. Dissertação (mestrado) – PUC- SP.

SILVA, V. P. B. V. *Análise da Conformação de Qualidade da Alface Orgânica Certificada produzida no Distrito Federal*. Brasília: Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária, Universidade de Brasília, 2005, 145 p. Dissertação de Mestrado.

SINGER, P. *Uma utopia limitante. Repesando o socialismo*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

STAKE, R. E. *The case study method in social inquiry*. In DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *The American tradition in qualitative research*. Vol. II. Thousand Oaks,

VAITSMAN, J. *Subjetividade e paradigma de conhecimento*. Boletim Técnico do Senac, v. 21, nº 2, maio / agosto, 1995. Disponível em <http://hospitalidade.senac.br/informativo/bts/212/2102003009.pdf>. Último acesso em 27/02/2010.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1990.

VIGOTZK, V. L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1993.

YIN, R. K. *Estudo de caso – planejamento e métodos*. (2Ed.). Porto Alegre: Bookman, 2001.

**Data de recebimento: 26.10.2016**

**Data de aceite: 11.03.2018**



## **A CONTRIBUIÇÃO DE MERLEAU-PONTY EM PESQUISAS SOBRE O “EU” DIFERENTE**

### **THE CONTRIBUTION OF MERLEAU-PONTY IN RESEARCHS ABOUT THE DIFFERENT “SELF”**

Vitor Gomes<sup>1</sup>

**RESUMO:** Trata-se de artigo que apresenta questões gerais do pensamento fenomenológico e evidencia concepções do filósofo Maurice Merleau-Ponty presentes em pesquisas educacionais acerca do indivíduo dito diferente. Evidencia a contribuição do pesquisador na compreensão da relação entre o corpo e o mundo. Compreende a realidade como produto da percepção individual. Portanto, a partir de suas concepções, depreende-se que nenhuma pesquisa é asséptica ou desprovida da humanidade do pesquisador, mas, pelo contrário, é constituída do ser/estar-mundo em suas análises. Como conclusão, apresenta a existência de um fio condutor dos estudos fenomenológicos: a busca pelo fenômeno tendo como premissa básica penetrá-lo, desvelá-lo e interpretá-lo como relação.

**PALAVRAS-CHAVE:** fenomenologia, percepção, pesquisa educacional.

**ABSTRACT:** This article presents general questions on phenomenologie thinking and makes clear philosopher’s Maurice Merleau-Ponty concepts present in educational researches about person different. It shows clearly the searcher contribution in comprehension of relation between body and world. It comprises reality as a product of individual perception. So, from his conceptions, conclude that none research is aseptic or destitute from researcher humanity, but, unlike, is composed of be/be-world in his analysis. And as a conclusion shows that regardless of the theoretical approach there is a thread of phenomenological studies: the search for the phenomenon with the basic premise penetrate it, unveil it and to elucidate it as a relation.

**KEYWORDS:** fenomenology, perception, educational research.

---

<sup>1</sup> Doutor em educação, professor do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), Brasil. vitor.gomes@ufes.br

## Introdução

Etimologicamente, a fenomenologia é o estudo do fenômeno que se apresenta/manifesta, cuja visualização se dá a partir de “movimento perceptivo” do observador, numa ação interminável de seu desocultamento. O que torna complexa tal dinâmica é a necessidade do “isolamento” do observado em relação aos demais acontecimentos concomitantes; essa atitude é denominada como suspensão do fenômeno.

O objetivo é salientar o fenômeno diante do campo de observação, não o parcializando e/ou explicando a partir de conceitos prévios, crenças ou afirmações iniciais (MARTINS; BICUDO, 1983). Em uma abordagem direta e interrogativa, o pesquisador deve descrever o fenômeno numa busca de sua hermenêutica e/ou exposição, delineando seus contornos; às vezes cobertos por um véu que, aos olhos mais sensíveis, não o mascara, mas impulsiona seu desnudamento.

Seu precursor é apontado como Franz Brentano (FORGUIERI, 1993) que, conforme Gomes (2004), influencia teóricos como: Edmund Husserl, considerado proponente de suas principais concepções; Martin Heidegger, que incorpora a fenomenologia uma hermenêutica interpretativa; e Merleau-Ponty, que a reconceitua a partir de sua fenomenologia da percepção.

Com registros iniciais do fim do século XIX, a fenomenologia, como produto de um tempo e espaço, é significada a partir de seus entornos históricos. Nesse sentido, o impacto da segunda grande guerra trouxe distintos contextos em seu pensamento, servindo como ponte para o retorno/aproximado do humanismo, desta vez acrescido de concepções existencialistas, fato que afastou (a fenomenologia) do idealismo filosófico presente no pensamento de Husserl.

Assim, diferente da concepção de essência imutável husserliana, a partir da influência do pensamento existencialista, transforma-se (a essência) num fragmento expresso dentro de um recorte contextual e histórico. Dessa forma: não é. Mas, sim, está<sup>2</sup>.

É nesse contexto que surge Merleau-Ponty, que acresce à fenomenologia um viés existencialista, expresso em concepções acerca das relações entre o corpo/mundo; sujeito/objeto, apontando-as dentro de mútua imbricação; aspecto presente em sua obra: “A fenomenologia da percepção” e que, em “Sentido e sem sentido”, se amplia quando aponta a relação entre a filosofia

---

<sup>2</sup> A essência humana não é mais imutável, mas definida em ações e recortes espaço-temporais.

e a psicologia como saberes entrelaçados (MERLEAU PONTY, 1996).

A partir da influência do pensador, a fenomenologia poderia ser descrita como possibilidade/viés/percepção de ciência que admite o caráter de manidade/humanização numa pesquisa científica, estando ela influenciada pela formação ideológica-cultural-perceptiva do pesquisador na qual, a partir de práticas/tentativas de afastamento existencial, busca sua *époche*, ainda que de forma parcial.

Portanto, o conceito de imparcialidade do pesquisador asséptico é colocado em xeque, agora compreendido como factível a erros, humano, sujeito carnal, e não como expressão de isenção/neutralidade, cujas análises estão dissociadas dos seus aspectos intra e extraperceptivos, inseparáveis.

Dessa forma, e inspirado por essas concepções, este artigo traz aspectos teóricos da fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty, apresentando sua contribuição em pesquisas educacionais que trazem à tona a questão da diferença, permeadas pela ênfase da corporalidade ou por outras questões subjetivas, que, por sinal, não existem estanques, uma sem a outra.

## A fenomenologia de Merleau-Ponty

O método fenomenológico possui variantes e ênfases de acordo com cada autor. Entretanto, existem concepções comuns, conceitos-base de seu pensamento. O primeiro deles é que a pesquisa fenomenológica se inicia a partir de *époche*, um processo intrapessoal, que significa observação não interativa, contemplativa e não diretiva, cujo produto alimentará a descrição minuciosa com o intuito de apresentar o objeto do ponto de vista de quem o observa. É a tentativa de “espaçamento” para transcender a nível pré-reflexivo<sup>3</sup>, ou seja, da mesma forma que um bebê, ter uma visão sobre algo antes de experienciá-lo.

Nesse sentido, as aspás são sempre pertinentes, uma vez que, quando concluso, esse “processo” não se chega à essência pura, mas sim à essência compreendida/visualizada a partir da percepção particular. Trata-se, então, do testemunho, descrição a partir do vivenciado, da idiosincrasia, na qual, possivelmente, cada pesquisador terá impressões/descrições distintas.

O segundo passo é o mergulho existencial dentro do fenômeno, destacando-o em partes denominadas unidades de significado. Nesse momento, inicia-se o processo de seu “desocultamento” parcial para sua posterior compreensão. Ainda que existam diferenças, derivadas da idiosincrasia dos pesquisadores

<sup>3</sup> Que recusa “pré-concepções” ou teorias explicativas sobre este.

são perceptíveis núcleos comuns sintetizados pelos conceitos citados e que estão presentes na fenomenologia merleau-pontyana.

Maurice Merleau-Ponty é considerado referência de uma “escola”<sup>4</sup> fenomenológica da França. Estudou filosofia na *École Normale Supérieure*, graduando-se em 1931. Lecionou em vários liceus antes da Segunda Guerra, durante a qual serviu como oficial do Exército francês (UFSCAR, 2018). Em 1945, foi nomeado professor de filosofia da Universidade de Lyon e, em 1949, foi chamado a lecionar na Sorbonne, em Paris. Em 1952, ganhou a cadeira de filosofia no *Collège de France*. De 1945 a 1952, foi coeditor (com Jean-Paul Sartre) do jornal *Les Temps Modernes* (BEZERRA, 2018).

Suas obras mais importantes de filosofia foram de cunho epistemológico com incidência para a relação da pessoa com o mundo, o caráter antropológico e cultural, a psicanálise, a biologia e a neurociência, bem como a psicologia: “A estrutura do comportamento (1942)” e “Fenomenologia da percepção” (1945). Merleau-Ponty rompe com Husserl quando rejeita sua teoria do conhecimento intencional, fundamentando sua própria teoria no comportamento corporal e na percepção (MAURI, 2013).

Sustentava que, para a compreensão dos aspectos constituintes perceptivos é necessário considerar o organismo de forma global. Segundo Merleau-Ponty, *apud* Lima (2012, p. 35): “A percepção não é uma ciência do mundo, não é mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam”.

Para o pensador, o conhecimento se dá na (e da) interação homem-mundo, corpo-mundo. Seu pensamento elenca as concepções de que o conhecimento científico é produto de espaços-tempos, bem como da compreensão da impossibilidade de indissociação entre sujeito e objeto. Assim, depreende o homem numa relação de imbricação social, portanto uma pesquisa é composta pelas subjetividades e percepções de seu pesquisador. Trata-se de relação indissociável entre “o quê”, “como” e “quem” analisa.

Conforme o filósofo:

O mundo fenomenológico não é o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção das minhas experiências com as do outro, pela engrenagem de uma nas outras; ele é portanto inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha (MERLEAU-PONTY, 2011, p.18).

<sup>4</sup> Sistematizador de uma das fenomenologias.

O filósofo concebe o indivíduo numa relação com o mundo a partir de seu próprio corpo, de suas percepções físicas, psicológicas e de sua realidade social. Merleau-Ponty “visualiza” o sujeito como corpo próprio, rompendo, assim, com a concepção husserliana essencialista/idealista. Dessa forma, o pensador não nega o objetivo primordial da fenomenologia (busca da essência), mas a sublinha numa busca construída a partir de “movimento” imbricado. Trata-se do que é definido por Gomes (2016, p.14) como: “[...] imbricação entre o eu e o outro, no qual, se presentifica ali a percepção e idiossincrasia do ser pesquisador”.

A realidade, para Merleau-Ponty (2011), é produto da percepção individual. Logo, a partir de suas concepções, nenhuma pesquisa é asséptica ou desprovida da humanidade do pesquisador, mas, pelo contrário, é constituída do ser/estar-mundo em suas análises interpretativas.

Nesse sentido, e dentro de uma dimensão teórica de reflexão acerca da diferença, uma pergunta se faz pertinente: como as concepções do pensador se apresentam em pesquisas que falam do EU diferente, do outro que, a partir do estatístico ou do social, é rotulado como alternativo à dita “normalidade”, seja pelo viés do corpo, seja pelo viés do indivíduo que difere do padrão hegemônico estabelecido em nossa realidade social?

Como pesquisador da área de educação especial, o uso do termo (diferença) se dá com intenção de sublinhamento, que evidencia e traz à tona o fragmento em relação aos aspectos gerais do fenômeno. Dessa forma, existe a afirmação deste (o fragmento), colocando-o em suspensão para seu melhor entendimento. Tal movimento reflexivo se dá a partir de opção didática deste/ neste trabalho crida como facilitadora de tal intuito.

Apresentados os conceitos iniciais e os fragmentos de uma fenomenologia da percepção, é o momento de delinear contribuições do pensamento de Merleau-Ponty nas pesquisas educacionais que abordam a temática da diferença a partir do viés físico e/ou sensorial. Para isso, serão apresentados recortes de estudos e suas cotejadas com o pensamento do filósofo.

## Conceitos de Maurice Merleau-Ponty nas pesquisas educacionais sobre o EU diferente

Em princípio, é necessário justificar o uso do EU. Para isso, é preciso elencar que o EU possui (numa dimensão usual) o sinônimo de indivíduo e/ou para indicar a si próprio. Contudo, seu emprego (neste artigo) se caracteriza a partir de dimensão fenomenológico-existencialista particular, possuindo o intuito de expressar o aspecto interior da pessoa, isto é, se a palavra indivíduo induz a concepção de sujeito, o EU remonta aos seus aspectos mais profundos.

Nesse sentido, o EU<sup>5</sup> se refere à pessoa em seus aspectos mais particulares/essenciais/ intrapessoais construídos a partir da auto e heteroconstrução imagética, de sua visão/conceito interiorizada/o acerca de si próprio e do outro, edificado a partir do produto de sua apropriação e soma (dessas percepções). Trata-se da essência individual, que não é imóvel, mas se relaciona com múltiplos aspectos que envolvem o tempo, o espaço e as aprendizagens.

Assim, a opção se dá por uma questão de sentido/sentido deste pesquisador, ou seja, do sentido particular na expressão de significados, do sentido eidético<sup>66</sup> impresso ao termo. Para além do estudo sobre o uso das concepções/inspirações em Merleau-Ponty, este trabalho foi desenvolvido a partir da influência de seu pensamento. Dito isso, é o momento da apresentação de seu diálogo e cristalização em certos estudos.

O artigo “A sexualidade da pessoa com necessidade especial: sentidos e significados a partir de Gaby, uma história verdadeira”, investiga a questão da sexualidade da pessoa com deficiência a partir de sua análise e dimensão cinematográfica (GOMES; MAFEZONI 2013). Teoricamente, expressa a relação entre a percepção do pesquisador e sua imbricação no processo de pesquisa. Apresenta a influência da noção da relação corpo/mundo em Merleau-Ponty, à medida que a compreende como parte da pesquisa, tendo a percepção como via dialógica na investigação dos fenômenos.

A partir da fenomenologia eidética, cujo objetivo é desvelar a essência de fenômeno vivido (HOLANDA, 2003), o trabalho “Uma reflexão fenomenológica sobre a diferença: da incompreensão a uma subjetividade inclusiva” (GOMES, 2012) apresenta a experientiação de acontecimento, pela qual uma pessoa com deficiência auditiva (surdez) tenta se comunicar sem ser compreendida. A partir disso, exerce reflexões acerca das ações de incompreensão e intolerância em relação ao outro.

<sup>5</sup> Conceito em aprimoramento utilizado por este pesquisador em suas produções a partir de 2008.

<sup>6</sup> Da busca da essência.

---

Por essa via de sentido, o artigo conclui que:

[...] é necessário transcender do *Eu não entendo o que ela diz*, para *eu quero entender*. Neste sentido, a diferença não pode se constituir como impossibilitadora do diálogo. Ou seja: o não entender é veredicto, conclusão, imobilidade e premissa da diferença como uma linha intransponível e, que não deve ser ultrapassada[...]; E querer entender não significa uma negação da diferença, já que a linha é bem clara; mas significa a compreensão da necessidade de transposição desta. É ousar e por isso muitas vezes percorrer caminhos desconhecidos para cada um de nós. O querer entender transcende a dificuldade e assume o risco de simplesmente não entender momentaneamente, mas querer entender, e querer significa agir (GOMES, 2012, p.11-12)

Assim, compreende:

O pensar fenomenológico é, antes de método, um estilo de vida orientado a viabilizar a compreensão da universalidade de essências e a relação entre subjetividade e intersubjetividade, justamente para que se possa perceber o Eu no Outro e o Outro que reside no Eu. O retorno às coisas mesmas constitui etapa fundamental para a construção de soluções mais adequadas aos problemas que afligem a sociedade, sobretudo nas questões que envolvem os direitos sociais e o mínimo existencial (BARBOSA, 2012, p.1).

Para investigação do vivenciado, Gomes (2012) utiliza a Versão de Sentido criada por Mauro Martins AmatuZZi (influenciado pelo pensamento de Merleau-Ponty), que se trata do registro imediato (por escrito) da experiência com o intuito de desvelamento do fenômeno a partir de sua vivência imediata, tendo como compreensão que tal ato tende a se constituir como registro mais rico em termos de descrição perceptiva (AMATUZZI, 2010). Nesse aspecto, as concepções de Merleau-Ponty se manifestam à medida que ele compreende e valoriza o processo de imbricação como constituinte dos resultados.

“As concepções de alunos da educação à distância acerca do processo de inclusão da pessoa com necessidades especiais na rede regular de ensino” (GOMES; MAFEZONI, 2012), apresentam o conceito de sentido/sentido, que consiste na interpretação perceptiva do pesquisador perante o vivenciado. O trabalho desvela, a partir de depoimentos de alunos num curso superior na

modalidade a distância (expressos em fórum virtual), a evidenciação de suas concepções acerca do processo de inclusão da pessoa público-alvo da educação especial na rede regular de ensino. Dentre suas conclusões, delinea a relação entre as falas dos estudantes e sua imbricação vivencial com pessoas público-alvo da educação especial. Nesse sentido, os que experienciaram suas convivências evidenciam a escola regular como espaço integrador e incluyente para tais indivíduos.

No artigo “Obesidade e grupo: contribuições de Merleau-Ponty” (OLIVEIRA, 2010), o autor apresenta a noção da autopercepção da pessoa obesa como produtora da representação psicológica, biológica e sociológica de seu corpo e que determinará suas relações com o mundo em que vive. A relação corpo-mundo do pensador é desvelada a partir das relações de autoconceito e sua produção com base no contato com o outro.

O estudo “Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty” (NOBREGA, 2008) tem como objetivo evidenciar a revisão conceitual sobre a percepção (realizada pelo pensador), bem como sobre o diálogo com a arte e a ciência, construindo os conceitos de uma fenomenologia do conhecimento. Novamente aqui se manifesta a concepção teórica de sujeito e objeto como imbricados.

Em “Entre a filosofia e a ciência: Merleau-Ponty e a psicologia”, encontramos em seu resumo:

Merleau-Ponty abordou um problema da tradição filosófica que se agudizou após o desenvolvimento das ciências humanas: a discordância entre a visão que o homem pode ter de si mesmo pela reflexão ou consciência e aquela que se obtém relacionando [...] às condições externas das quais elas dependem. Merleau-Ponty procurou resolver essa discordância à luz das próprias experiências das ciências, particularmente, da psicologia. Segundo ele, essas experiências demandam uma revisão da ontologia moderna. Neste contexto, no presente artigo, abordamos algumas facetas do diálogo estabelecido por Merleau-Ponty com a psicologia. Apresentamos uma leitura de questões tratadas, sobretudo em seus trabalhos iniciais (VERISSIMO; FURLAN, 2007, p.1).

Nessa abordagem, é possível identificar a influência do pensador no que se refere à noção de sujeito e seu papel construtivo/interpretativo da realidade dentro da relação Eu-Outro-mundo. Concepção comum ao trabalho “Um diálogo fenomenológico com a educação social: experiências de um educador”(GOMES 2013), que apresenta a história de um músico erudito e

---

sua trajetória resiliente que o transforma em educador social. Esse processo é permeado por práticas (re)inventivas e criativas que desvelam singular psicopedagogia instintiva cômica, cuja via alimentadora se dá a partir do sujeito carnal.

Por fim, o artigo “O cinema como possibilidade de inclusão: uma oportunidade de educar o outro” (PIROVANE; GOMES, 2012) discute, dentro da produção cinematográfica “O 8º dia” (de Jaco Von Dormael), o conceito de intencionalidade e de inclusão da pessoa com deficiência intelectual com base o viés da relação corpo e mundo de Merleau-Ponty. Analisa os possíveis sentidos produzidos no espectador e sua relação com o viés conceitual intuído pelo diretor do filme.

Assim expressa:

Não basta apenas uma fruição do filme, mas também, o diálogo e reflexões após este, procurando detalhar e apresentar diante da percepção de cada um de seus espectadores seus conteúdos e fenômenos que emergem diante de tal observação, expressando assim os seus sentidos particulares diante aos conteúdos cinematográficos. Assim, é preciso construir um olhar investigativo ao analisar o teor, buscando compreender a intencionalidade de diretores e autores ao apresentarem a história de uma determinada forma, valorizando ou não personagens, contextos, recursos e falas (PIROVANE; GOMES, 2012, p. 60).

Conforme visto nas pesquisas descritas, o anteparo teórico-existencialista merleau-pontyano é vigente, sobretudo no que se refere à concepção da relação corpo-mundo/eu-mundo, em que a percepção do outro (e da realidade) se dá a partir de si mesmo, por meio de processo de construção sócio, histórico e biossocial, no qual a vivência com a diferença se faz presente.

As contribuições do pensamento de Merleau-Ponty expresso nos estudos descritos e comuns a várias pesquisas em educação personificam-se na apresentação do homem como sujeito imerso do/no mundo, numa relação de mútua dependência. Nesse sentido, apresenta-o como sujeito histórico, cujas concepções são sujeitas ao seu tempo e contexto. Sua ciência do outro e do mundo não se constitui em produto híbrido, mas fruto de imbricação de subjetividades.

## Conclusões

O mundo fenomenológico não é um conjunto separado de coisas, pessoas, animais, vegetais e minerais existentes em si mesmos e que nossas ideias representam ao transformá-los em objetos de conhecimento. Pelo contrário, o universo fenomenológico é composto por aquilo que simplesmente está imbricado com os olhares, nos quais não existe uma superioridade, mas sim um complexo processo de inter-relações.

Assim, numa perspectiva de Merleau-Ponty, a realidade é compreendida como conjunto de significados (sentidos) que são produzidos pela consciência, que partem das percepções individuais ou da razão. Destarte, ela (a razão) é “doadora de sentido”, constituindo a realidade não como existência dos seres, mas num sistema de significações que depende da estrutura da própria consciência.

Dessa forma, dentro das concepções do filósofo, a noção de essência é relativizada, pois não é compreendida como instância final/imutável do ser, mas como o ponto mais denso que a percepção possa capturar dentro de um espaço-tempo.

No que tange à *époché*, evidencia a parcialidade de sua realização, uma vez que é indissociável a percepção do pesquisador da totalidade de concepções prévias sobre um fenômeno. Neste sentido, a *époché* é conceituada como processo correlato às particularidades de cada pesquisador; compreendendo o distanciamento como passo necessário; entretanto, relativo, uma vez que não é possível se afastar plenamente de emoções e sentimentos.

A fenomenologia de Merleau-Ponty evidencia as fragilidades do ser pesquisador à medida que desconstrói a noção de imparcialidade relacionada com sujeito e o objeto. Portanto, apresenta a imbricação da produção científica como reflexo de combinação entre eu corpo/o outro/a e o mundo, na constituição do pesquisador e sua influência na produção de seu olhar diante do fenômeno.

As conexões exercidas das pesquisas com fragmentos compreensivos do pensador dão-se a partir das limitações perceptivas particulares. Portanto, a apreensão de significados é constituída a partir do olhar do pesquisador em suas inter-relações e influências, sendo, assim, limitada ao particular diante da vivência do fenômeno. Nessa perspectiva e, num ato afirmativo, intui/interpreta/vivencia/depreende o filósofo como fomentador de relevantes contribuições para o pensamento fenomenológico.

Na intenção de finalizar, sem concluir, é necessário compreender,

seja numa perspectiva de Husserl, seja dentro dos aspectos intraperceptivos e corporais de Merleau-Ponty, seja numa dimensão interpretativa heideggeriana, que a fenomenologia tem um ponto em comum: a busca e o mergulho no fenômeno, tendo como premissa básica penetrá-lo, desvelá-lo e/ou interpretá-lo como relação.

## Referências

AMATUZZI, Mauro Martins. *Por uma psicologia humana*. São Paulo: Alínea, 2010.

BEZERRA, Katharyne. *Filosofia de Merleau-Ponty*. Disponível em: <<https://www.estudopratico.com.br/filosofia-de-merleau-ponty/>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. *Psicologia fenomenológica: fundamentos, método e pesquisas*. São Paulo: Pioneira, 1993.

GOMES, Vitor. *A fenomenologia da resiliência: teorias e histórias de vida*. Curitiba: CRV, 2016.

GOMES, Vitor. *Três formas de ser resiliente:(des)velando a resiliência no espaço escolar*. 2004. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: Ufes, 2004.

GOMES, Vitor. *Um diálogo fenomenológico com a educação social: experiências de um educador*. Revista da Faed. Cáceres, v. 20, ano 11, n. 2, 2013, p. 127-137.

\_\_\_\_\_. Uma reflexão fenomenológica sobre a diferença: da incompreensão a uma subjetividade inclusiva. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2.; SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 13., 2012, Vitória-ES. *A educação especial no cenário brasileiro: indícios, registros e práticas de inclusão*. Vitória-ES: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012. v. 1.

GOMES, Vitor; MAFEZONI, Andressa. *Sexualidade e necessidade especial: lições e reflexões a partir de Gaby, uma história verdadeira*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS, 7., 2013, Rio De Janeiro. *As redes educativas e as tecnologias: transformações e subversões na atualidade*. Rio de Janeiro: Uerj, 2013. v. 1. p. 1.

\_\_\_\_\_. As Concepções de alunos da educação a distância acerca do processo de inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2.; SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 13., 2012, Vitória-ES. *A educação especial no cenário brasileiro: indícios, registros e práticas de inclusão*. Vitória-ES: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012. v. 1.

HOLANDA, Adriano Furtado. *Pesquisa fenomenológica e psicologia eidética: elementos para um entendimento metodológico*. In: BRUNS, Maria Alves de Toledo; HOLANDA, Adriano Furtado(Org.). *Psicologia e fenomenologia: reflexões e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2003.

LIMA, Antônio Balbino Marçal. *Merleau-Ponty e a questão do corpo nas ciências humanas*. Saberes em perspec., Jequié, v. 2,n. 3, maio/ago, 2012, p.29-40. Disponível em:<[http://www.saberesemperspectiva.com.br/index.php/saberesemperspectiva/article/viewFile/art2/pdf\\_6](http://www.saberesemperspectiva.com.br/index.php/saberesemperspectiva/article/viewFile/art2/pdf_6)>. Acesso em: 9 maio. 2017.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação*. São Paulo: Moraes, 1983.

MAURI, Renato Garibaldi. *O corpo através da perspectiva filosófica*. Revista Acta Científica. Unasp, v. 22, n. 1, jan/abr, 2013, p. 37-46.

MERLEAU PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto de Moura. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

MERLEAU PONTY, Maurice. *Sens et non-sens*. Paris: Gallimard, 1996.

NOBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. *Estud. Psicol. (Natal)*, Natal, v. 13, n. 2, ago, 2008, p.141-148. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26113602006>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

OLIVEIRA, Valmir Aparecido de et al . Obesidade e grupo: a contribuição de Merleau-Ponty. *Vínculo*, São Paulo, v. 7, n. 1, jun, 2010, p.45-54. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/vinculo/v7n1/v7n1a06.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

PIROVANE, Thalitta Pereira; GOMES, Vitor. *O cinema como possibilidade de inclusão: uma oportunidade de educar o outro*. Pró-Discendente: Caderno de Prod. Acad.- Cient.Pos-Grad. Educ.,Vitória-ES, v. 18,n. 1,jan./jul. 2012, p.57-69.

VERISSIMO, Danilo Saretta; FURLAN, Reinaldo. Entre a filosofia e a ciência: Merleau-Ponty e a Psicologia. *Paidéia*,Ribeirão Preto, v 17, n. 38. dez.,

---

2007, p. 331-342. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n38/v17n38a04.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR). Biografias: *Maurice Merleau-Ponty*. Disponível em:<[http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/bio\\_ponty.html](http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/bio_ponty.html)>. Acesso em 19 fev. 2018

**Data de recebimento: 20.06.2017**

**Data de aceite: 11.03.2018**

# **RESENHA**

# **REVIEW**

## CULTURA E IDENTIDADE NO CONTEXTO DA DIÁSPORA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

### CULTURE AND IDENTITY IN THE CONTEXTO OF DIASPORA: A HISTORICAL CONSTRUCTION

Iorim Rodrigues da Silva<sup>1</sup>  
Rosálva P. de Alencar<sup>2</sup>

HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Org. Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende...[et al.] Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília; Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

O livro *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais* tem suas origens na vinda de Hall ao Brasil em julho de 2000 quando proferiu uma palestra na Bahia, na sessão de abertura do VIII Congresso da Associação Brasileira de Literatura Comparada. Nele Hall nos convida a participar não de um diálogo sobre cultura e identidade cultural, mas de um diálogo entre correntes de pensamento distintas e divergentes sobre a construção da identidade cultural nas relações sociais. Apresenta a temática como algo que não é fixo, mas como resultado de formações históricas e híbridas, de histórias e repertórios culturais que se pode chamar de identidade.

É interessante observar o modo como Hall (2003), traz a concepção de identidade cultural na perspectiva dispórica,

[...] a identidade é irrevogavelmente uma questão histórica. Nossas sociedades são compostas não de um, mas de muitos povos. Suas origens não são únicas, mas diversas. Aqueles aos quais originalmente a terra pertencia, em geral, pereceram há muito tempo – dizimados pelo trabalho pesado e a doença. A terra não pode ser “sagrada” pois foi “violada” – não vazia, mas esvaziada. Todos que estão aqui pertenciam originalmente a outro lugar. Longe de constituir uma continuidade com os nossos passados, nossa relação com essa história está marcada pelas rupturas mais aterradoras, violentas e abruptas. (HALL, 2003, p.30).

---

<sup>1</sup> Doutorando do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá, professor da Escola Municipal Rural Carimã, em Rondonópolis/MT, e-mail: i-arin@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá, professora da Universidade do Estado de Mato Grosso, lotada na Faculdade de Educação e Linguagem, campus Jane Vanini, em Cáceres/MT, e-mail: rosálvalencar@gmail.com

Portanto, para Hall, a Cultura é determinante na constituição da identidade, conforme o autor relata:

Fui sempre identificado em minha família como alguém de fora, aquele que não se adequava, o que era mais negro que os outros (...) passei minha adolescência negociando espaços culturais (...) vivi as tensões coloniais clássicas como parte da minha história pessoal. Minha própria formação e identidade foram construídas a partir de uma espécie de recusa dos modelos dominantes de construção pessoal e cultural aos quais fui exposto. Aprendi, em primeiro lugar, que a cultura era algo profundamente subjetivo e pessoal, e ao mesmo tempo, uma estrutura em que a gente vive. (HALL, 2003, p. 408)

Ele relata que quando ele tinha uns dezessete anos, sua irmã teve um colapso nervoso. Tudo porque ela começou um relacionamento com um estudante de medicina. Ele era de classe média, mas era negro e seus pais não permitiram o namoro. Houve uma tremenda briga em família e ela, na verdade, recuou da situação e entrou em crise. Esse fato foi preponderante para a sua conscientização da contradição da cultura colonial, de como se sobrevive à experiência da dependência colonial, de classe e cor e de como isso pode ser destrutivo, subjetivamente.

A identidade cultural na diáspora não pode ser pensada como se fosse “fixada no nascimento, parte integrante da natureza humana, impressa através do parentesco e da linhagem dos genes: a identidade é irrevogavelmente uma questão histórica”. (HALL, 2003, p.28). Deslocamento, aliás, é a centralidade que Hall faz da relação da cultura com estruturas sociais de poder. A riqueza das discussões presentes no livro, também, pode ser encontrada na busca de conceitos como Cultura, Multicultural, Multiculturalismo, Globalização, a presença do Hibridismo na formação cultural; além do seu olhar sobre o lugar da história no estudo da cultura contemporânea, e a maneira pela qual lê questões das etnicidades dominantes e de gênero.

Ler Hall é perceber que ele aborda a constituição das identidades caribenhas sob as condições contemporâneas de globalização. Eles têm suas raízes nos quatro cantos do globo, desde a Europa, África, Ásia. “Suas ‘rotas’ são tudo, menos ‘puras’, sua cultura é o resultado entrelaçamento e fusão de diferentes elementos culturais africanos, asiáticos e europeus”. (HALL, 2003, p.31). Pensa a África como elemento que sobreviveu e como meio de sobrevivência na diáspora. Defende a hibridização ou “impureza” cultural como

uma forma em que o “novo entra no mundo”. Para ele, essa “impureza” é em si uma condição a sua modernidade. Isso não quer dizer que numa formação sincrética, os elementos diferentes estabelecem uma relação de igualdade uns com os outros.

Essa ideia nos remete aos conceitos de “Multicultural” e “Multiculturalismo”. Para Hall, esses termos são atualmente universalizados, no entanto, a sua proliferação não contribuiu para estabilizar ou esclarecer seus significados,

‘Multicultural’ é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua ‘identidade original...’. “Multiculturalismo” é substantivo, refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas e multiplicidade gerados pelas sociedades múltiplas. (HALL, 2003, p. 52).

Desta maneira, é possível compreendermos que cada identidade é própria e se constitui na hibridização, no movimento de articulação: será sempre provisória tendo em vista os vários encontros que causam choque e entrechoques das culturas. Traz à tona as fragilidades e limitações das sociedades diante do colonialismo e as consequências no pós-colonialismo. Esse sistema marcou para sempre as sociedades dominadas, a diversidade era pretexto para a imposição de valores, de costumes culturais.

Hoje, os processos das chamadas migrações livres e forçadas estão mudando de composição, diversificando as culturas e pluralizando as identidades culturais do próprio globo. Os fluxos não regulados de povos e culturas são tão amplos e tão irrefreáveis quanto os fluxos patrocinados do capital e da tecnologia, como cultura homogeneizante: “McDonald-ização” ou “Nikezação” de tudo (HALL, 2003, p.45).

As discussões propostas por Hall (2003) dialogam com a ideia da presença do fator econômico nessas relações. O engajamento de Hall com Marx se dá pelo fato dele se sentir atraído por uma teoria do capital e classe social, de poder e exploração, da prática da produção de conhecimentos críticos; mas discordava de Marx pelo espaço relativamente pequeno destinado à cultura em suas discussões.

Mas é com Gramsci que ele se identifica, pelas possibilidades de avanços em algumas temáticas, ignoradas ou esquecidas por outros autores. Filia-se ao método e às prioridades de Gramsci, dentre as quais está a fazer um

trabalho teórico que contribua para uma ideologia e uma cultura “populares”, em contraposição à cultura do bloco de poder, ao mesmo tempo em que se desconfia do alcance político limitado do trabalho intelectual.

Gramsci não escreveu sobre raça, etnia ou racismo, nem analisou em profundidade a experiência colonial ou o imperialismo, de onde se desenvolveram tantas das características e relacionamentos “racistas” do mundo moderno. Ainda que não o tenha feito, seus conceitos podem ser úteis a nossa tentativa de pensar a suficiência dos paradigmas da teoria social nessas áreas. Não se trata de “uma simples transferência das ideias de Gramsci para essas questões” (HALL, 2003, p. 326), “mas de uma reflexão sobre as temáticas abordadas por ele e que podem ser úteis nessa direção”. (HALL, 2003, p.333)

Ao abordar a questão da Cultura Popular Negra, traz para o diálogo autores como West, Arnold e Franz Fanon, enfatizando que o momento da questão da cultura negra está dividida em três grandes eixos:

O primeiro é o deslocamento dos modelos europeus de alta cultura, e da própria cultura [...]; o segundo eixo é o surgimento dos EUA, como potência mundial e, conseqüentemente, como centro de produção e circulação global da cultura [...]; o terceiro eixo é a descolonização do Terceiro Mundo no sentido de Franz Fanon: inclui aí o impacto dos direitos civis e as lutas negras pela descolonização das mentes dos povos da diáspora negra. (HALL, 2003, p. 336)

Hall atenta-se para o fato de que a questão da Cultura Popular Negra está inserida em no contexto da ideologia americana e que os negros estão colocados numa relação tão ambígua com o pós-modernismo quanto estavam com o alto modernismo; e que esses dois períodos não conseguiram dar conta da realidade da questão da cultura popular negra como um todo.

Para Hall (2003), a cultura popular carrega uma ressonância afirmativa por causa do peso da palavra “popular” que é o de fixar a autenticidade das formas populares, enraizando-as nas experiências das comunidades populares. Ela chegou a significar a comunidade negra onde se guardam as tradições e costumes cujas lutas sobrevivem na persistência da experiência negra (a experiência histórica do povo negro na diáspora), da estética negra (os repertórios culturais próprios a partir dos quais foram produzidas as representações populares) e das contra narrativas negras que lutamos para expressar.

O último capítulo é uma entrevista com o próprio autor conduzida por Kuan-Hsing Chen. Nessa entrevista são abordadas questões relativas à raça,

à etnia, às especificidades de várias trajetórias que moldaram a experiência, posição política e intelectualidade do autor.

**Data de recebimento: 03.03.2018**

**Data de aceite: 28.03.2018**



# NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

## STANDARDS FOR PRESENTATION OF PAPERS

As produções científicas devem ser enviadas exclusivamente por meio do correio eletrônico no endereço: [revistafaed@unemat.br](mailto:revistafaed@unemat.br)

Deverão ser enviados em uma folha de rosto, em separado, o título do artigo e os seguintes dados sobre o(s) autor(es): nome(s) completo(s) na ordem direta do nome e na segunda linha abaixo do título, com alinhamento à direita, indicando, a titulação, cargo que ocupa, instituição a que pertence, cidade, estado, país e endereço eletrônico. Serão aceitos artigos submetidos no máximo com três autores.

Os trabalhos enviados para avaliação devem ser da seguinte natureza: artigos e resenhas, sendo que os artigos devem ter no mínimo doze e no máximo vinte laudas, as resenhas até seis laudas.

Serão publicados trabalhos nacionais e internacionais inéditos, resultantes de estudos e pesquisas, que contribuam para a formação, desenvolvimento, atualização e produção do conhecimento no campo da Educação e em áreas a ela relacionadas.

Os trabalhos serão submetidos à avaliação: a) quanto à forma, destacando-se a adequação aos requisitos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e as instruções editoriais; b) quanto ao conteúdo, quando será avaliado o mérito dos trabalhos.

Todos os trabalhos serão apreciados por dois pareceristas e, caso haja discordância entre eles, será encaminhado a um terceiro. De modo algum o nome do autor figurará no texto a ser enviado aos avaliadores. Os autores receberão cópia dos pareceres, mantendo-se em sigilo o nome dos avaliadores *ad hoc* e, para a publicação, deverão ajustar os artigos às sugestões dos avaliadores. Semestralmente será publicada a relação dos pareceristas *ad hoc* que contribuíram com a Revista.

### Formatação:

**Configuração da página:** tamanho do papel (A4-21 cm X 29,7 cm); margens esquerda e superior 3 cm, margens direita e inferior 2 cm; todas as páginas deverão ser numeradas com algarismos arábicos no canto direito superior.

**Tipo de Letra:** O texto deverá ser digitado em fonte *Times New Roman*, corpo

12. As citações longas, notas de rodapé, resumo, palavras-chave, *abstract* e *keywords*, corpo 11 e espaço simples.

**Adentramento:** os parágrafos deverão ter adentramento de 1,5cm e citações com mais de três linhas com recuo de 4 cm da margem esquerda.

**Espaçamento entre linhas:** 1,5 no corpo do texto, e espaço simples nas citações longas, nas notas, no resumo e no *abstract*. Os títulos das seções (se houver) e as citações longas devem ser separados do texto que os precedem e/ou sucedem por espaço duplo.

**Quadros, tabelas, gráficos, figuras, mapas:** devem atender as normas da ABNT e serem apresentados em folhas separadas do texto (os quais devem indicar os locais em que serão inseridos). Sempre que possível, deverão estar confeccionados para sua reprodução direta.

### **Disposição do texto:**

**Título:** centralizado, em maiúsculo e negrito, com asterisco indicando sua origem (se houver) no rodapé. Subtítulos em minúsculo e negrito, com alinhamento à esquerda. A um espaço abaixo o título deve ser reproduzido também em língua estrangeira (inglês): title.

**Resumo:** deverá ter entre 100 e 150 palavras e iniciar a um espaço duplo, abaixo do title sem adentramento em letra maiúscula, seguida de dois pontos.

**Palavras-chave:** A expressão PALAVRAS-CHAVE em maiúscula, seguida de dois pontos, a um espaço duplo abaixo do resumo e dois espaços duplos acima do início do *abstract*, sem adentramento. Utilizar no máximo cinco palavras-chave, escritas em letras minúsculas, exceto quando as palavras requererem letra maiúscula, separadas por vírgula. As palavras-chave devem ser reproduzidas em língua estrangeira (inglês): *Keywords*.

**Abstract:** a expressão ABSTRACT, em maiúscula, a um espaço duplo abaixo das palavras-chave, seguindo as mesmas orientações do resumo.

**Keywords:** a expressão KEYWORDS, em maiúscula, a um espaço duplo do *abstract*, sem adentramento e dois espaços duplos acima do início do texto. Palavras estrangeiras devem ser grafadas em *itálico*.

**Citações:** devem conter o sobrenome do autor e, entre parênteses, ano de publicação da obra, seguido de vírgula e número da página.

**Notas de rodapé:** devem ser inseridas ao final de cada folha em que elas aparecem, de maneira *personalizada*, em *ordem crescente* (1, 2, 3...).

**Referências:** a palavra Referências, com inicial maiúscula, sem adentramento, a um espaço duplo após o final do texto. A primeira obra deve vir a um espa-

ço duplo abaixo da palavra Referências. As obras utilizadas devem seguir as normas da ABNT.

Exemplos:

Um autor:

QUEIROZ, E. *O crime do padre amaro* . 25. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

Dois ou três autores:

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Mais de três autores:

CASTORINA, J. A. (et. al.). *Piaget-Vigotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1995.

A instituição e/ou qualquer dos organismos editoriais não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, por serem de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es). A Revista não se obriga a devolver os originais das colaborações. Será fornecido gratuitamente ao(s) autor(es) de cada artigo um exemplar do número da Revista da Faculdade de Educação em que seu artigo foi publicado.

### **Declaração de direito autoral**

Concedo a Revista da Faculdade de Educação - Unemat o direito de primeira publicação da versão revisada do meu artigo. Afirmo ainda que meu artigo não está sendo submetido a outra publicação e não foi publicado na íntegra em outro periódico e assumo total responsabilidade por sua originalidade, podendo incidir sobre mim eventuais encargos decorrentes de reivindicação, por parte de terceiros, em relação à autoria do mesmo. Também aceito submeter o trabalho às normas de publicação da Revista. A Revista não se obriga a devolver os originais das colaborações. Normas de publicação disponíveis também na página <http://www2.unemat.br/revistafaed/>

Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc  
Cidade Universitária (Bloco II)  
Tel/Fax: + 55 (65) 3223-0728  
Cáceres/MT - Brasil (CEP: 78200-000)  
<http://www2.unemat.br/revistafaed/>  
e-mail: [revistafaed@unemat.br](mailto:revistafaed@unemat.br)

## RELAÇÃO NOMINAL DOS AVALIADORES *AD HOC* DO ANO DE 2017

### NOMINAL LIST OF 2017'S *AD HOC* EVALUATORS

Dra. Aline Rejane Caxisto Braga	FAPAN/MT - BRASIL
Dra. Amanda Braga	UFPB/PB - BRASIL
Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita	UFPA/PA - BRASIL
Dra. Ana Carolina Perrusi A. Brandão	UFPE/PE - BRASIL
Dra. Ana Maria de Lima Souza	UNIR/RO - BRASIL
Dra. Célia Maria Fernandes Nunes	UFOP/MG – BRASIL
Dra. Cilene Maria Lima Antunes Maciel	UNIC/MT – BASIL
Dra. Cleonice Terezinha Fernandes	UNIC/MT - BRASIL
Dra. Débora Dainêz	BRASIL
Dra. Dinora Tereza Zucchetti	FEEVALE/RS – BRASIL
Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima	UNEMAT/MT - BRASIL
Dra. Flávia Eloisa Caimi	UPF/RS – BRASIL
Dra. Heloisa Gentil	UNEMAT/MT – BRASIL
Dra. Ilma Ferreira Machado	UNEMAT/MT – BRASIL
Dra. Iolanda de Oliveira	UFF/RJ – BRASIL
Dra. Iran de Maria Leitão Nunes	UFMA/MA – BRASIL
Dra. Leni Hack	UNEMAT/MT - BRASIL
Dra. Lindalva maria Novaes Garske	UFMT/MT – BRASIL
Dra. Lílian de Aragão Bastos do Valle	UERJ/RJ – BRASIL
Dra. Lisanil da Conceição Patrocínio Pereira	UNEMAT/MT – BRASIL
Dra. Lóriége pessoa Bitencourt	UNEMAT/MT – BRASIL
Dra. Maria Elvira do Rego Barros Bello	UESC/BA – BRASIL

Dra. Maria do Horto Salles Tiellet	UNEMAT/MT – BRASIL
Dra. Maria Tereza Goudard Tavares	UERJ/RJ – BRASIL
Dra. Marilda Oliveira Costa	UNEMAT/MT – BRASIL
Dra. Nair Casagrande	UFBA/BA – BRASIL
Dra. Olga Rodrigues de Moraes Von Simson	UNICAMP/SP – BRASIL
Dra. Ozerina Victor de Oliveira	UFMT/MT – BRASIL
Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira	UCDB/MS – BRASIL
Dra. Renata de Lima Silva	UFG/GO – BRASIL
Dra. Rosália Maria Passos da Silva	UNIR/RO – BRASIL
Dra. Rosa Maria da Exaltação Coutrim	UFOP/MG – BRASIL
Dra. Rosana Maria Mohallen Martins	FEPI/MG - BRASIL
Dra. Rosely Aparecida Romanelli	UNEMAT – BRASIL
Dra. Sâmela Cristinne F. de Carvalho Ignácio	UFRJ/RJ – BRASIL
Dra. Sandra Regina Franciscatto Bertoldo	UFMT/MT - BRASIL
Dra. Sônia Maria Pessoa. Pereira Bergamasco	UNICAMP/SP – BRASIL
Dra. Simone Albuquerque da Rocha	UFMT/MT – BRASIL
Dra. Tânia Mara Pedroso Müller	UFF/RJ – BRASIL
Dra. Tatiane lebre Dias	UFMT/MT – BRASIL
Dr. Acir Mario Karwosk	UFTM/MG – BRASIL
Dr. Alfredo de Oliveira Moraes	UFPE/PE – BRASIL
Dr Alceu Zoia	UNEMAT/MT – BRASIL
Dr. Altair Alberto Favero	UPF/RS – BRASIL
Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnio	UFU/MG - BRASIL
Dr. Bruno Alves Dassie	UFF/RJ – BRASIL
Dr. Claudio Pinto Nunes	UESB/BA - BRASIL

