

# FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE TECENDO SABERES NA EDUCAÇÃO

Eraldo Carlos Batista  
Kary Jean Falcão  
(Organização)



Cecília de Campos França  
Dione Martins Magalhães  
Eliane Gusmão Ribeiro  
Elizane Silva dos Santos  
Jair Pereira da Cruz  
Rosilda França Lima  
Simone Lucinda Cordiro Beijo  
(Autores)

# **FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE**

## **TECENDO SABERES NA EDUCAÇÃO**

Eraldo Carlos Batista

Kary Jean Falcão

*(Organização)*

Cecília de Campos França

Dione Martins Magalhães

Eliane Gusmão Ribeiro

Elizane Silva dos Santos

Jair Pereira da Cruz

Rosilda França Lima

Simone Lucinda Cordiro Beijo

*(Autores)*

© 2019 por Vários autores  
*Todos os direitos reservados.*

**Capa e editoração eletrônica**  
*Editora Itacaiúnas*

**Conselho editorial Editora Itacaiúnas**

Bruno Nunes Batista (IFC)  
Jenaldo Alves de Araújo (ULBRA)  
Viviane Corrêa Santos (UEPA)  
Josimar dos Santos Medeiros (UEPB)  
Wildoberto Batista Gurgel (UFERSA)

**Editor de publicações**

Walter Luiz Jardim Rodrigues

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

B333f

Batista, Eraldo Carlos  
Formação e prática docente: tercendo saberes na educação [livro eletrônico] / Eraldo Carlos Batista e Kary Jean Falcão (Orgs.) - Ananindeua: Itacaiúnas, 2019.  
86p. PDF

*Inclui Bibliografia*

**ISBN:** 978-85-9535-114-1

1. Formação de professores 2. Pedagogia 3. Educação I. Título.

CDD- 370.71

O conteúdo desta obra, inclusive sua revisão ortográfica e gramatical, bem como os dados apresentados, são de responsabilidade de seus respectivos autores, detentores dos Direitos Autorais.

*Esta obra foi publicada pela Editora Itacaiúnas em abril de 2019.*



## Sobre os autores:

**Cecília de Campos França** possui Graduação em Psicologia e Pedagogia pela Universidade São Marcos em São Paulo. Mestrado e Doutorado em Educação, subárea de Psicologia da Educação na PUC de São Paulo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Pós-Doutorado em Educação na Unicamp – Universidade Estadual de Campinas. Atuou em cursos de Especialização nas áreas de Educação e no mestrado em Educação da Unemat, Profa. em diversos cursos de licenciatura na EAD da Unemat. Profa. adjunta da UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso. E-mail: cecilfran@yahoo.com.br

**Dione Martins Magalhães** possui Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), especialista em Psicopedagogia (2004), Educação Inclusiva (2007) e graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Porto Velho (2003). Servidora pública da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/RO). Membro do grupo de Pesquisas Centro Interdisciplinar em Estudos em Educação e Sustentabilidade (CIEPES/HISTEDBR). Possui experiência profissional em Gestão Educacional em Presídio, Formação de Professores e profissionais para atuar em sistema prisional, Docência no Ensino Superior, Gestão Escolar, Orientação Escolar, Supervisão Escolar, assessoria pedagógica e elaboração de projetos educacionais na perspectiva da educação inclusiva. Possui pesquisas em Educação prisional, Formação de professores, Educação inclusiva, Educação infantil e Alfabetização.

**Eliane Gusmão Ribeiro** é Bacharel em Psicologia pela Faculdade de Rolim de Moura - FAROL, 2018. Especialização em Metodologia e Didática do Ensino Superior pela Faculdade de Rolim de Moura – FAROL, 2018. Psicóloga Clínica e Consultoria Empresarial no Espaço Família - Rolim de Moura. Mestranda em Psicologia Clínica e de Aconselhamento pela Universidade Autónoma de Lisboa – Portugal. E-mail: ligusmao1@gmail.com

**Elizane Silva dos Santos** é acadêmica do Curso de Psicologia da Faculdade de Rolim de Moura – FAROL. E-mail: elizanepsicologia@gmail.com

**Eraldo Carlos Batista** possui Graduação em Psicologia pela Faculdade de Rolim de Moura - FAROL, Especialização em Saúde Mental pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Atualmente é Doutorando em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica - PUCRS/Faculdade Católica de Rondônia – FCR. E-mail: eraldo.cb@hotmail.com

**Jair Pereira da Cruz** possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR e Letras: Português/Inglês pela Universidade Federal de Mato Grosso. Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Educação de Tangará da Serra e Gestão, em Orientação Educacional e Supervisão Escolar pela Faculdade Phenix de Ciências Humanas e Sociais do Brasil. Mestrado em Educação, Pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat. Professor da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. E-mail: jairpereira\_25@hotmail.com

**Kary Jean Falcão** é Doutorando em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Mestre em Ciência da Linguagem pela Universidade Federal de Rondônia UNIR e Pedagogo desde 1999. Técnico da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia na Gerência de Avaliação, Controle e Estatística – DGE/GCAE-SEDUC. Membro do Grupo de Pesquisa do PPG em Psicologia da PUCRS, Preconceito, Vulnerabilidade e Processos Psicossociais – PVPP. E-mail: karyfalcao@yahoo.com.br.

**Rosilda França Lima** é Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. É aluna do Curso de Pós-Graduação em nível de Especialização em Tradução e Interpretação de Libras pela Faculdade Santo André – FASA e Gestão Educacional e Docência para o Nível Superior pela Faculdade São Paulo-FSP. E-mail: rosilda.fl1979@gmail.com

**Simone Lucinda Cordiro Beijo** é Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Graduada no Curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), e acadêmica na Pós-graduação em Gestão Educacional e Docência para o Nível Superior pela Faculdade São Paulo (FSP). E-mail: simonerafaelbeijo@hotmail.com

# SUMÁRIO

Apresentação

Prefácio

1. ENSINO SUPERIOR NA TERCEIRA IDADE: METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS  
*Eliane Gusmão Ribeiro & Eraldo Carlos Batista*
2. O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM, SEUS DESAFIOS E O OLHAR SOBRE A ESCOLA  
*Jair Pereira da Cruz & Cecília de Campos França*
3. BRINCADEIRAS DE FAZ-DE-CONTA: ABRINDO CAMINHOS NA CRIATIVIDADE INFANTIL  
*Rosilda França Lima*
4. “NÃO QUERO BRINCAR COM VOCÊ... EU SOU MENINO”: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO MACHISMO EM CONVERSAS E DIZERES DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
*Simone Lucinda Cordiro Beijo*
5. CONTRIBUIÇÕES MIDIÁTICAS E IDENTIDADE: RELATO DE PROFESSORES  
*Kary Falcão*
6. O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR EM CONTEXTO PRISIONAL: ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICA E A REALIDADE  
*Dione Martins Magalhães*
7. OS ESTILOS PARENTAIS COMO POTENCIALIZADORES DO TRANSTORNO DE CONDUTA  
*Elizane Silva dos Santos*

## APRESENTAÇÃO

O presente trabalho apresenta uma série de estudos sobre formação e práticas docentes que abrange desde a educação infantil até o ensino superior. Os textos trazem contribuições relevantes ao apresentar estratégias e processos metodológicos tanto de acesso à escolarização assim como a formação continuada de professores que visam a valorização das diferenças relacionadas à construção social com ênfase a afirmação de gênero e identidade.

O primeiro texto preocupa-se com o acesso de estudantes da terceira idade ao ensino superior em vista do crescimento demográfico dessa população e o aumento da expectativa de vida. O estudo propõe compreender as metodologias e estratégias pedagógicas utilizadas por docentes voltadas à pessoa idosa e as dinâmicas utilizadas nas Universidades Abertas à Terceira idade. O procedimento metodológico foi por meio de um levantamento bibliográfico, a fim de compreender a dinâmica e métodos utilizados no ensino superior na terceira idade.

Diante do fracasso escolar e os preocupantes índices de desempenho da aprendizagem, o segundo estudo propõe refletir sobre as relações que compõem o processo de ensino e aprendizagem como perspectiva estratégica para melhorar a qualidade do ensino. A partir da pedagogia e das demais ciências que estudam os processos de ensinar e aprender, a pesquisa tem como suporte teórico autores que discutem as teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon, sobre a aprendizagem e desenvolvimento.

O terceiro capítulo é um relato de experiência e tem como objetivo apresentar as experiências vivenciadas pelas crianças nas brincadeiras de faz-de-conta, dado a falta de recurso pedagógico, leva a docente criar mecanismos diferenciados para ensinar com criatividade. A produção desta escrita é oriunda das experiências da autora com crianças do maternal III durante o estágio em uma Escola Municipal de Educação Infantil do Estado de Rondônia, no segundo semestre de 2017.

O capítulo quatro e cinco são dois estudos de relato de experiências que abordam a temática de gênero e identidade sendo que o estudo da professora Simone Lucinda Cordiro Beijo tem como objetivo discorrer o processo de construção social acerca do machismo, por meio das conversas e dizeres de crianças de 2 a 3 anos de idade, durante as práticas das atividades diárias na Educação Infantil no município de Rolim de Moura – RO. O artigo do Professor Kary Jean Falcão trata-se de uma pesquisa realizada em 40 escolas no município de Porto Velho – Rondônia, com a participação de 175 professores que foram submetidos a uma entrevista com levantamento de informações sobre a construção da identidade e as contribuições da mídia nesse processo.

O capítulo seis a autora traz uma abordagem crítica sobre o processo de formação continuada de professores no Brasil a partir das tendências pedagógicas do início do século XX até os dias atuais, cuja reflexão se dá na perspectiva freireana com objetivo de transcender os convencionais e atuais pressupostos que fundamentam os processos de formação continuada em um contexto de educação prisional fundamentada nas ideias de reflexão crítica e emancipadora.

O último estudo tem como objetivo analisar dados bibliográficos e trazer de forma sucinta um dos principais fatores causadores dos transtornos de conduta em adolescentes, apontando assim os estilos parentais como o principal agente desencadeador. O estudo contribui para o desenvolvimento de trabalhos preventivos, de avaliação, orientação e intervenção.

*Eraldo Carlos Batista  
Kary Jean Falcão  
(Orgs.)*

## PREFÁCIO

A formação continuada e as práticas pedagógicas são procedimentos importantes a serem discutidos quando o objetivo é compartilhado, pois o sucesso educacional depende do processo de corresponsabilização para o alcance das metas. De antemão, gostaria de agradecer aos autores pela oportunidade de inserir minhas impressões neste pequeno texto que precede os importantes resultados de estudos de grande relevância para a educação.

A obra denominada **Formação e Práticas Pedagógicas: Tecendo Saberes na Educação**, apresenta uma série de estudos que contribuem na construção do espaço escolar com práticas didáticas e pedagógicas com foco na melhoria dos resultados de aprendizagem, garantindo o domínio de conhecimentos e formação plena dos alunos, abrangendo seus aspectos cognitivos, sociais e emocionais.

Os estudos que compõem a obra demonstram que os autores trabalham na perspectiva integradora de práticas pedagógicas com efetivação no “chão da escola”, garantido os conhecimentos, habilidades e atitudes de todos os envolvidos com preocupação “no como” os saberes são tecidos frente aos problemas que atingem o cenário educativo brasileiro. Para garantir os objetivos arrolados, toda a rede colaborativa precisa ter acesso aos percursos formativos contínuos e *in loco*, pois tratam de comportamentos, atitudes e tomadas de decisões por meio de evidências, consolidando de forma coerente o modelo de Gestão Escolar para resultados de aprendizagem com qualidade.

Como Gestora na Secretaria de Estado da Educação de Rondônia nos anos de 2014 a 2017 e atualmente como Secretária de Educação do Estado de Goiás, acredito que a formação de professores consiste de maneira efetiva na implicação prática dos conceitos e teorias para o cotidiano da escola, abordando, também, os processos de rotina das lideranças escolares, fundamentais para criar condições de melhoria dos resultados, considerando o direito de aprender com autonomia e equidade.

Além disto, a formação e práticas pedagógicas respaldaram o perfil, as atribuições e as competências necessárias para o alcance das metas. Logo, todas as instâncias envolvidas e responsáveis pelos resultados terão clareza dos objetivos a serem alcançados pelas redes de ensino.

Considero que esta obra organizada pelos Professores Eraldo Carlos Batista e Kary Jean Falcão, juntamente com os demais 07 (sete) autores, promovem a aprendizagem e o alinhamento de todos os envolvidos no processo educativo em termos de desafios, direcionando suas ações para o mesmo objetivo. É necessário formar os profissionais, capacitando-os para a reflexão de suas próprias práticas docentes, repensando-as e interagindo com todos os envolvidos no processo de ensino, pois, assim, é possível alcançar, de maneira coletiva, ações e decisões em benefício dos objetivos propostos.

A inovação das práticas pedagógicas acontece com o romper de desafios que impedem a efetivação da formação continuada mantendo o equilíbrio entre as ações pedagógicas e os diversos conflitos escolares advindos da multiplicidade de personalidades dos estudantes e de todo o contexto escolar, objetivando tecer os saberes na educação.

*Aparecida de Fátima Gavioli*  
*Secretária de Estado da Educação de Goiás*



## CAPÍTULO I

### ENSINO SUPERIOR NA TERCEIRA IDADE: METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS



*Eliane Gusmão Ribeiro*  
*Eraldo Carlos Batista*



#### INTRODUÇÃO

O envelhecimento populacional é um processo inelutável, reconhecido como principal fenômeno demográfico do século XX, uma realidade em todo o mundo que persiste como desafio mundial no século XXI. No entanto, no Brasil, esse processo de transição demográfica tem acontecido em alta velocidade (HARADA; PEDREIRA; VIANA, 2012). Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2005), estima-se que o Brasil até 2025 será o sexto país do mundo em número de idosos.

Deste modo, com o crescimento demográfico da população idosa, conseqüentemente vem o aumento da expectativa de vida e as pessoas esperam chegar a idades mais avançadas de forma mais ativa e bem sucedida em todas as áreas, tanto física, mental e social. Assim, as preocupações com o envelhecer bem-sucedido ou envelhecer positivo e a qualidade de vida para a terceira idade estão relacionadas aos fatores biopsicossociais do idoso.

Nessa perspectiva, os contornos desse envelhecer bem-sucedido não dependem somente do indivíduo, e sim de todo o contexto em que o idoso está inserido, excedendo assim, os limites da responsabilidade pessoal e devendo ser visto como caráter sociocultural (NERI, 2009). Deste modo, o grande desafio da longevidade requer ações voltadas à promoção do envelhecimento e políticas públicas que respondam as necessidades atuais. Nesse sentido a pesquisa levanta o questionamento: qual a importância e o papel das Universidades abertas à terceira idade, como são desenvolvidas as estratégias metodológicas para este público?

Dentro deste contexto, a pesquisa propôs uma análise a fim de compreender as metodologias e estratégias pedagógicas utilizadas por docentes voltadas à pessoa idosa e as dinâmicas utilizadas nas Universidades Abertas à Terceira idade. Sendo assim, a pesquisa procedeu-se por meio de um levantamento bibliográfico, a fim de compreender a dinâmica e métodos utilizados no ensino superior na terceira idade, bem como, os motivos que levam esses idosos a buscarem esses recursos.

#### ASPECTOS METODOLÓGICOS

O objetivo deste estudo constituiu-se na realização de um levantamento teórico, a fim de compreender quais as reais implicações sobre as metodologias e estratégias pedagógicas utilizadas

por educadores voltadas à terceira idade. O estudo é de caráter bibliográfico-descritivo, numa abordagem qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica, em livros e artigos e revistas científicas Online, *Google* acadêmico e Trabalhos de conclusão de curso. Por meio dos dados obtidos com a revisão literária realizada, pôde-se constatar que programas universitários conhecidos como Universidades Abertas à Terceira Idade (UATIS ou UnATIS), traduzem o interesse e motivação da população idosa por conhecimento, interação social, atividades recreativas e de lazer. No que se refere às metodologias e estratégias pedagógicas, vale pontuar que não se formulou ainda uma pedagogia específica para idosos, com isso, os programas de formação universitária para idosos devem partir de um levantamento de suas necessidades, onde os alunos devem ser parceiros na elaboração desses programas juntamente com os seus professores e coordenadores.

## ENVELHECIMENTO

O envelhecimento não é exclusivo dos tempos modernos, mas foi nos últimos cem anos que começou a ganhar importância, principalmente no meio científico, com isso, em decorrência das necessidades de encontrar respostas e explicações que contribuam para uma melhor qualidade de vida nessa fase, vem surgindo uma variedade de métodos para descrever o envelhecimento. Assim, para Stuart-Hamilton (2008), o envelhecimento está relacionado como a probabilidade de uma pessoa adquirir uma determinada característica da velhice, com isso, não existe um ponto determinado, único, em que uma pessoa fica “velha”, assim sendo, a idade cronológica é uma medida arbitrária não muito exata.

De modo que, conforme Parente et al. (2007, p. 17), “o envelhecimento humano, assim como as demais etapas da vida (o desenvolvimento), é um processo de transformação do organismo que se reflete nas suas estruturas físicas, nas manifestações da cognição, bem como na percepção subjetiva dessas transformações.” Nessa direção, compreende-se que as mudanças ocorridas na sociedade nos últimos anos têm implicado novas demandas a população de idosos. Entre os desafios a serem vencidos encontra-se a criação de condições para um envelhecimento saudável do ponto de vista biopsicossocial à população idosa, independentemente do seu nível socioeconômico e cultural (MOTA; OLIVEIRA; BATISTA, 2017).

Atualmente, os julgamentos sobre o que torna ‘velha’ uma pessoa, baseiam-se em diversos critérios, incluindo aparência, atitudes, condições físicas e quantidade de tempo livre. Ao passo que, esses fatores estão modificando eventualmente, a aparência será a mais afetada, graças aos avanços médicos, tecnológicos na área cosmética, as cirurgias plásticas e a reposição hormonal já conseguem remover uma década ou mais da aparência da pessoa, com isso, as pessoas de 60 anos não mais parecerão ‘velhas’, no sentido estereotípico do termo (STUART-HAMILTON, 2008).

Entretanto, Mascaro (2004, p. 39-40), descreve sobre a idade cronológica, biológica, social e psicológica:

A idade cronológica é marcada pela data de nascimento da pessoa e nem sempre ela caminha junto com a idade biológica, que é determinada pela herança genética e pelo ambiente, e diz respeito às mudanças fisiológicas, anatômicas, hormonais e bioquímicas do organismo. A idade social relaciona-se às normas, crenças, estereótipos [...]. A idade psicológica envolve as mudanças de comportamento decorrentes das transformações biológicas do envelhecimento, é influenciada pelas normas e expectativas sociais.

O século XX trouxe grandes avanços para a ciência do envelhecimento, o que levou a um aumento de pesquisas e estudos sobre o desenvolvimento desse campo. Nesse sentido,

gerontologistas (pessoas que estudam o envelhecimento) e outros especialistas buscam por definições mais amplas dos processos de envelhecimento, com isso, referem-se a três grupos de pessoas mais velhas: Os idosos jovens (65 a 74 anos) são os ativos, cheios de vigor, os idosos velhos (75 a 84 anos) são os medianos e os idosos mais velhos (85 anos ou mais) que são aqueles com maior debilidade para desempenhar certas atividades e geralmente mais suscetíveis às enfermidades (SCHNEIDER; IRIGARAY, 2008; PARENTE et al., 2007).

A Organização Mundial de Saúde - OMS (2005, p. 06), faz referência ao envelhecimento da seguinte forma:

A OMS define o padrão de idade de 60 anos, estabelecido pelas Nações Unidas, para descrever pessoas “mais velhas”. Esta quantidade de anos pode parecer pouca no mundo desenvolvido e nos países em desenvolvimento, onde houve grande aumento na expectativa de vida. No entanto, qualquer que seja a idade definida dentro de contextos diferentes, é importante reconhecer que a idade cronológica não é um marcador preciso para as mudanças que acompanham o envelhecimento. Existem variações significativas relacionadas ao estado de saúde, participação e níveis de independência entre pessoas mais velhas que possuem a mesma idade. As autoridades precisam considerar essas variações ao formular políticas e programas para as populações “mais velhas”. Fazer vigorar políticas sociais abrangentes baseadas somente na idade cronológica pode ser discriminatório e contraproducente para o bem-estar na terceira idade.

Na expectativa de minimizar os prejuízos do envelhecimento, várias pesquisas procuram demonstrar a possibilidade de melhorar o desempenho dos idosos, com isso, Neri (2009), conclui que não é possível dar receitas para um envelhecimento bem-sucedido e que tais questões são também um assunto tanto para a ciência quanto para a sociedade, entretanto ressalta que em primeiro lugar é essencial promover a saúde física, o bem-estar psicológico, flexibilidade individual social e as capacidades de adaptação ao longo da vida.

## **A TERCEIRA IDADE**

O termo “terceira idade”, teve sua origem na França, na década de 1960, empregada para referir à idade em que a pessoa se aposentava. Sendo assim, a primeira idade seria a infância, que revelaria uma ideia de improdutividade, fase de crescimento, a segunda idade seria a vida adulta, etapa produtiva. Com o avanço contínuo da expectativa de vida, a expressão “terceira idade” passou a designar a faixa etária intermediária, entre a vida adulta e a velhice (SCHNEIDER; IRIGARAY, 2008).

De acordo com Rizzolli e Surdi (2010), os chamados “programas de terceira idade” oferecem diferentes propostas para lazer e ocupação do tempo livre, são espaços nos quais o convívio e a interação entre os idosos permitem a construção de laços simbólicos de identificação, onde é possível compartilhar e negociar os significados da velhice, favorecendo a aprendizagem, o convívio e a troca de experiências.

Atualmente, os Centros de Convivência de Idosos têm apresentado bons resultados, pois, trabalham no resgate e reconstrução da autoestima da pessoa idosa. Assim, na perspectiva de minimizar os problemas vivenciados neste período da vida, As instituições governamentais têm investido em programas específicos em prol do idoso, e com isso, surgiram os chamados “encontros da terceira idade”, onde realizam uma série de atividades, tais como: atividades voltadas para parte cultural e artística, como teatro, dança, eventos festivos, oficinas, passeios sociais etc. Deste modo, essas atividades surgiram como alternativas de suporte ao idoso no intuito de auxiliá-los durante o

processo de envelhecimento, e tornando assim, uma ferramenta de grande solução para inclusão social da pessoa idosa (LIMA, 2016).

## **ENVELHECIMENTO E O SUPORTE SOCIAL**

A Constituição de 1988 refere-se aos direitos dos idosos no regulamento do Decreto 1948/96, pela Lei nº. 8.842, de 04 de janeiro de 1994, que criou o Conselho Nacional do Idoso, tendo por objetivo (Art.1º), assegurar os direitos do idoso, criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade. Acrescendo nos demais artigos a responsabilidade pela viabilização do convívio, implementação das políticas públicas, bem como, desenvolver projetos e programas adequados ao idoso, garantir assistência à saúde, elaborar normas de serviços de geriatria e gerontologia hospitalares, promover e defender os direitos da pessoa idosa, garantindo sua participação social incentivando os movimentos culturais, como: educação, lazer, esportes e atividades físicas que proporcionam a melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 1996).

No entanto, o envelhecimento difere entre posições de classe de indivíduos e grupos sociais, assim como pela cultura, política, condições socioeconômicas e sanitárias das sociedades. No atendimento às necessidades específicas dos idosos, os sistemas de suporte social são essenciais, desta forma, as relações sociais contribuem para manter ou até mesmo promover a saúde física e mental dos idosos. Então, de acordo com Alvarenga et al. (2011), os sistemas de suporte social são classificados em formais e informais: os sistemas formais são aqueles que prestam serviços atendimento ao idoso, tais como: hospitais, instituições de longa permanência, atendimento domiciliar etc. Já, os sistemas informais, ou também considerados como redes de suporte social, estes abrangem os relacionamentos familiares, amigos, relações de trabalho, inserção comunitária e outras práticas sociais.

Desta forma, a comunidade tem uma importância na criação de uma estrutura que estimula novos caminhos para o idoso, de maneira que, ele se sinta útil, envolvendo-se em atividades, ocupações que lhe proporciona prazer e felicidade. Com isso, as atividades em grupo é uma forma de manter esse indivíduo ativo socialmente, tornando mais satisfatória sua vida e evidentemente contribuindo de forma significativa para sua qualidade de vida (MENDES et al., 2005).

Por outro lado, um dos grandes desafios da gerontologia é desenvolver recursos que possibilitem a manutenção da autonomia e independência da população idosa, nesse sentido, programas e políticas que visam um envelhecimento ativo, alguns amparados pelas iniciativas administrativas e legislativas, como o Estatuto do idoso (2003) e a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa (2006) e, mais recentemente, outras modalidades com diferentes características, tais como as Universidades da Terceira Idade (HARADA et al., 2012).

## **UNIVERSIDADES ABERTAS À TERCEIRA IDADE**

A primeira experiência brasileira de educação para idosos foi implementada pelo Serviço Social do Comércio (SESC) de São Paulo, sob influência francesa. Na década de 1960 essa organização fundou os primeiros Grupos de Convivência e, na década de 1970, as primeiras Escolas Abertas para a Terceira Idade. A Universidade de Ciências Sociais de Toulouse, França, no início da década de 1970, foi berço da primeira Universidade da Terceira Idade (The University Of The Third Age U3A- UnATI), o modelo da universidade aberta à terceira idade foi criado pelo

psicopedagogo Pierre Vellas. A partir dessa iniciativa local, o movimento UnATI se espalhou por todo o mundo de tal forma que hoje milhões de pessoas idosas, de diversos países, de diferentes continentes, participam de uma série de atividades intelectuais e culturais, que contribuem para um envelhecimento ativo e, conseqüentemente, para uma velhice bem-sucedida. No Brasil, as primeiras ações seguidas pelo modelo UnATI foram no âmbito da extensão universitária na área gerontológica e datam do início da década de 1980, com expressiva expansão na década de 1990, em todo o território nacional (CACHIONI; MEIRE et al., 2015).

No Brasil, a Universidade Aberta à Terceira Idade da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas, criada em 1991, foi a entidade pioneira em cursos do gênero. Depois, foi criada a Associação das Universidades Abertas à Terceira Idade do Estado de São Paulo (Alfati). A faixa etária dos alunos vai de 40 a 80 anos e ao longo dos cursos não há provas nem trabalhos obrigatórios. Os preços e a periodicidade dos cursos variam muito segundo a instituição. Para ingressar numa dessas universidades não é preciso prestar vestibular nem apresentar diploma de primeiro ou segundo grau. São cursos de atualização cultural que duram de dois a três anos, em que são ministradas disciplinas como história, economia, política, além de orientações na área de saúde e algumas atividades socioculturais (MENEZES; SANTOS, 2001).

## **DIDÁTICAS E METODOLOGIAS VOLTADAS AO PÚBLICO IDOSO**

Metodologia de ensino/aprendizagem são procedimentos didáticos ou técnicas de dirigir e orientar o processo educativo. Todo método de ensino precisa estar adaptado ao público que visa atender, considerando as necessidades, os interesses e, principalmente, respeitando as características - limites e potencialidades de cada pessoa. Desta forma, em função das características gerais apresentadas pelas pessoas idosas, fica claro que as propostas educativas para idosos exigem metodologias especiais para o processo de ensino/aprendizagem. Contudo, não se considera que essas pessoas necessitem apenas de programas segregativos. Entretanto, programas que não respeitam suas características podem resultar em fracasso e/ou por em risco sua própria integridade física e psicológica. Deste modo, poderá fomentar a situação de exclusão social vivida pela maioria dessas pessoas. O cuidado com os procedimentos didático-metodológicos, nos programas educacionais para idosos, é importante para auxiliar na conquista autonomia destas pessoas (VARGAS, 2001).

O envelhecimento humano não deve ser percebido apenas como um fator meramente cronológico, ou seja, é necessário também ter uma percepção de vários outros aspectos, dentre os quais se destaca o caráter social acerca da velhice. A sociedade imediatista em que vivemos, exige alta produtividade, agilidade e modernidade. Já, o idoso, por questões biológicas, pode apresentar algumas limitações ou pequenas dificuldades para acompanhar tais exigências atuais, isso não significa que é incapaz de realizar tarefas e ir adaptando-se as modernidades. Desta forma, a educação na terceira idade representa uma possibilidade e oportunidade de ação para que a sociedade adquira uma visão diferenciada sobre o idoso, onde possa conhecer seus direitos e vivenciar novas experiências e conquistas, entendendo que cada indivíduo é peculiar e se desenvolve e adapta de acordo com suas subjetividades. Assim, a educação possui um caráter de transformação e vai além da simples transmissão de informações, passa como instrumento de inclusão social (OLIVEIRA; TOSCHI, 2015).

As universidades abertas à terceira idade funcionam como locais privilegiados para o estudo e obtenção de conhecimentos sobre a velhice e o processo de envelhecimento. Pois, atendem uma população emergente de aprendizes e pouco conhecida cientificamente, e por oferecerem oportunidade de inserção na área de gerontologia. Assim, os alunos do curso de Gerontologia têm a oportunidade de desenvolver

conhecimentos e habilidades específicas para o futuro exercício da profissão. Desta forma, graduandos e idosos interagem e aprendem, desenvolvendo novas maneiras de interação e aprendizagem que possibilita a quebra de paradigmas, de estereótipos, de mudanças de imagens sociais construídas ao longo da história. Deste modo, privilegia a interação entre todas as idades respeitando suas peculiaridades, pois, é no ato da troca de experiências entre jovens e idosos que ocorre uma interdependência fundamental para a construção de legados (CACHIONI; AGUILAR, 2008).

Dentro deste contexto, a educação para terceira idade, passa a ser vista como oportunidade e democratização do saber, e não mais uma adaptação ou ocupação para o idoso. Neste sentido, para que se possam atingir os objetivos, há a necessidade de um profissional que esteja adequado a proposta multidisciplinar da instituição e uma metodologia particular de trabalho com idosos. Desta maneira, para que o professor assuma uma postura diferenciada e apropriada torna-se fundamental uma formação que tenha por base estes princípios, tanto na formação inicial, quanto na continuada. Os desafios atuais alocado ao trabalho docente abrem caminho à necessidade de reflexão sobre os processos de formação deste profissional, visando permitir-lhe um novo modo de ser e estar docente. De tal modo, é fundamental que o professor seja consciente do que faz, tenha uma visão crítica das atividades, dos procedimentos na sala de aula, dos valores culturais de sua função docente e adote uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2015).

## **A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA UNIVERSIDADES ABERTAS À TERCEIRA IDADE – (UnATI)**

A gerontologia educacional é um campo interdisciplinar que abrange a área educacional destinada aos idosos, fomentando a discussão sobre quais conteúdos e formatos de educação devem ser empregados e neste sentido busca aumentar e aplicar os conhecimentos sobre a educação e o envelhecimento, visando melhorar a qualidade de vida dos idosos. Partindo do pressuposto de que as intervenções socioeducativas são um instrumento de trabalho para a gerontologia educacional, valorizam o conhecimento prévio dos indivíduos e almeja ampliar as informações sobre os fatores que integram seu cotidiano, tais iniciativas são um convite para a Sociedade Civil e os profissionais que atuam com a população idosa refletirem acerca dos aspectos biopsicossociais do envelhecimento. Deste modo, os gerontólogos são profissionais que possuem competências e habilidades para desenvolver atividades educativas que envolvem informações sobre o processo de envelhecimento e sobre a velhice, com maior possibilidade de reconhecer a heterogeneidade dos idosos e de integrar temas que envolvem a qualidade de vida e o bem-estar da população idosa (FLAUZINO; FRATEZI; SILVA, 2010).

A Política Nacional do Idoso – Lei nº 8.842/94 – retrata em seu artigo décimo, parágrafo terceiro, as competências dos órgãos e de entidades públicos na área da educação:

[...] adequar currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados ao idoso; inserir nos currículos mínimos, nos diversos níveis do ensino formal, conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, de forma a eliminar preconceitos e a produzir conhecimentos sobre o assunto; incluir a Gerontologia e a Geriatria como disciplinas curriculares nos cursos superiores; desenvolver programas educativos, especialmente nos meios de comunicação, a fim de informar a população sobre o processo de envelhecimento; desenvolver programas, que adotem modalidades de ensino a distância, adequadas às condições do idoso; apoiar a criação de universidade aberta para a terceira idade, como meio de universalizar o acesso às diferentes formas do saber.

O crescimento de programas universitários conhecidos como Universidades Abertas à

Terceira Idade (UATIS ou UnATIS), traduzem o interesse e motivação da população idosa por conhecimento, interação social, atividades recreativas e de lazer. Contudo, o propósito de trabalho destas instituições é preparar profissionais para promover ações educacionais no exercício da crítica livre, com a preservação do conhecimento e da construção de um novo saber, com a beleza, com as artes e com a cultura, alicerçada nos valores da ética da democracia, da justiça e da igualdade que norteiam a sociedade. Pois, a educação deve ser fornecida igualmente a todos os membros da sociedade, de tal maneira que cada um se beneficie de chances reais de se instruir ao longo da vida (PIATO et al., 2014).

Quanto à formação dos profissionais no Brasil na área da docência, os recursos e investimentos ainda são escassos. Pois, não existe uma área definida para a sua formação, ela tem estado a cargo de poucos cursos de atualização oferecidos nas próprias Universidades da Terceira Idade, dos núcleos de estudos gerontológicos nas universidades e dos cursos de especialização em gerontologia. A questão pedagógica é apontada como algo preocupante, pois, os coordenadores não recebem nenhum tipo de orientação sobre como lidar com inúmeras características que o discurso gerontológico. Ainda, não se formulou uma pedagogia específica para idosos, com isso, os programas de formação universitária para idosos devem partir de um levantamento de suas necessidades, onde os alunos devem ser parceiros na elaboração desses programas, pois, a proposta é uma educação menos disciplinar, menos acadêmica e mais associada às necessidades identificadas pelos idosos, existindo assim, entre professores e aluno uma troca de conhecimentos facilitando a elaboração do planejamento das atividades (CACHIONI, 2002).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através do presente estudo, conclui-se que os programas das Universidades da Terceira idade - (UnATIS), contribui positivamente para as concepções sobre envelhecimento bem-sucedido de seus participantes, nos desenvolvimentos de atividades, na promoção da autodeterminação e envolvimento ativo com a vida. Além disso, o curso promove motivações de busca de conhecimento, aperfeiçoamento pessoal, contato social e ocupação do tempo livre.

Os programas das Universidades da Terceira Idade brasileiras são organizados e estruturados de acordo com o tipo de público, assim, cada instituição toma decisões sobre objetivos, conteúdos, estrutura curricular, atividades, professores e atuando exclusivamente a partir de seus recursos humanos e materiais e de sua ideologia sobre velhice e sobre educação na meia idade e na velhice.

Neste sentido, as implementações de novos espaços para a educação gerontológica, nas Universidades e/ou fora dela, tais como: grupos de terceira idade, centros de idosos, associações e outros, vêm contribuindo para a criação de uma nova consciência sobre as necessidades dos idosos, bem como, a importância de sua participação na sociedade. Deste modo, passa a contribuir significativamente para a disseminação de uma nova ideologia sobre a velhice.

Dentro deste contexto, é relevante ressaltar a criação de programas que multipliquem iniciativas de reflexão e análise sobre as práticas e as filosofias educativas nessa área, bem como a pesquisa sobre as características dessa população. Sendo assim, faz-se necessário o desenvolvimento de novas pesquisas nesta área, pois, a produção científica servirá como suporte norteador para os profissionais e interessados.

## REFERÊNCIAS

ALVARENGA, M. R. M. et al. Rede de suporte social do idoso atendido por equipes de Saúde da Família. **Ciência saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 5, p. 2603-2611, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.org/article/csc/2011.v16n5/2603-2611/pt/>>. Acesso em: 16 out. 2018.

BRASIL. Lei n. 8.842, de 4 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Lex – **legislação federal e marginália**, Brasília, jan. 1994.

\_\_\_\_\_. **Política nacional do idoso**. Decreto nº. 1.948, de 3 de julho de 1996. Brasília: Ministério da Previdência e Assistência Social, 1996. Regulamenta a Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8842.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8842.htm)>. Acesso em: 27 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Política nacional do idoso**. Decreto nº. 1.948, de 3 de julho de 1996. Brasília: Ministério da Previdência e Assistência Social, 1996. Regulamenta a Lei nº 8.842, de 04 de janeiro de 1994. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8842.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8842.htm)>. Acesso em: 27 out. 2018.

CACHIONI, M. Universidades Abertas à Terceira Idade como contextos de convivência e aprendizagem: implicações para o bem-estar subjetivo e o bem-estar psicológico. **Revista Temática Kairós Gerontologia**, v.15, n. 7, 23-32, dez. 2012, dez. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/viewFile/15227/11356>>. Acesso em: 12 out. 2018.

CACHIONI, M.; AGUILAR, L. E. A Convivência com Pessoas Idosas em Instituições de Ensino Superior: a percepção de alunos da graduação e funcionários. **Revista Kairós Gerontologia**, São Paulo, v. 11, p. 79-104, 2008. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/viewFile/2512/1597>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

CACHIONI, M. et al. Metodologias e Estratégias Pedagógicas utilizadas por Educadores de uma Universidade Aberta à Terceira Idade. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 81-103, Mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n1/2175-6236-edreal-40-01-00081.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

CACHIONI, M. **Formação profissional, motivos e crenças relativas a velhice e ao desenvolvimento pessoal entre professores de Universidades da Terceira Idade**. 2002. 303p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253643>>. Acesso em: 3 ago. 2018. Acesso em: 27 nov. 2018.

FLAUZINO K. L.; FRATEZI F. R.; SILVA H. S. Iniciativas socioeducativas para a promoção do envelhecimento saudável – Projeto Gerodia: saúde, bem-estar e educação o envelhecimento. A terceira idade: Estudos sobre o envelhecimento. **Publicação técnica editada pelo Sesc – Serviço Social do Comércio**. São Paulo, v. 21, n. 47, p. 50-59 | mar. 2010. Disponível em: <[https://www.sescsp.org.br/files/edicao\\_revista/cde270d8-9008-43f5-9706-2749a1add84c.pdf](https://www.sescsp.org.br/files/edicao_revista/cde270d8-9008-43f5-9706-2749a1add84c.pdf)>. Acesso em 27 nov. 2018.

HARANDA M. J. C. S.; PEDREIRA M. L. G.; VIANA D. L. **Promoção da saúde, fundamentos e práticas**, São Paulo: Yendis, 2012.



LIMA, F. M. Especialização em gestão pública, **Centro de Convivência: a vida na terceira idade**. Universidade Estadual de Maringá-PR, 2016. Disponível em: <[http://www.dad.uem.br/especs/monosemad/trabalhos/\\_1457312840.pdf](http://www.dad.uem.br/especs/monosemad/trabalhos/_1457312840.pdf)>. Acesso em: 30 out. 2018.

LIMA, M. P. **Gerontologia educacional: uma pedagogia específica para idosos uma nova concepção de velhice**. São Paulo: LTr, 2000.

MASCARO, S. A. O que é velhice. In: **Coleção Primeiros Passos**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MENDES, M. R. S. S. et al. A situação social do idoso no Brasil: uma breve consideração. **Acta paul. enferm.**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 422-426, Dec. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ape/v18n4/a11v18n4>>. Acesso em: 27 out. 2018.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Verbete universidade aberta à terceira idade**. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/universidade-aberta-a-terceira-idade/>>. Acesso em: 12 out. 2018.

MOTA, R. S. M.; OLIVEIRA, M. L. M. C.; BATISTA, E. C. Qualidade de vida na velhice: uma reflexão teórica. **Revista communitas**, v. 1, n. 1, p. 47-61, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/1122/pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

NERI, A. L. **Qualidade de vida e idade madura**, 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

DE OLIVEIRA, M. M. M.; TOSCHI, M. S. Gerontologia educacional: uma didática para os idosos. **Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Saúde e Tecnologia**, v. 4, n. 1, p. 5-17, 2015. Disponível em: <<http://www.fasem.edu.br/revista/index.php/fasemciencias/article/download/74/115>>. Acesso em 15 nov. 2018.

OLIVEIRA, M. M. M.; TOSCHI M. S. Gerontologia Educacional: Uma Didática Para Idosos. Universidade Estadual de Goiás (UEG). **Revista Index – GO**, v. 7, n. 1, jan-jul/2015. Disponível em: <<http://www.fasem.edu.br/revista/index.php/fasemciencias/article/download/74/115>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

OLIVEIRA, R. C. S.; SCORTEGAGNA, P. A.; OLIVEIRA, F. S. A Universidade Aberta para a Terceira Idade na UEPG/Brasil: o idoso no contexto extensionista da - universidade. In: OLIVEIRA, R. C. S.; SCORTEGAGNA, P. A. (Orgs.). **Universidade Aberta para a Terceira Idade: o idoso como protagonista na extensão universitária**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2015a. p. 85-122.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. **Envelhecimento ativo: uma política de saúde**. Brasília: 2005.

PARENTE, M. A. M. P. et al. **Cognição e envelhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIATO R. S. et al. O papel da Universidade Aberta à Terceira Idade na educação ambiental. **Arch Health Invest**, UNESP, Brasil. p. 66-72, 2014. Disponível em: <<http://archhealthinvestigation.com.br/ArchHI/article/viewFile/680/1078>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

RIZZOLLI, D.; SURDI, A. C. Percepção dos idosos sobre grupos de terceira idade. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 225-233, ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbgg/v13n2/a07v13n2.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

SCHNEIDER, R. H. S.; IRIGARAY, T. Q. O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais, **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n.4, p. 585-593 2008, p. 586. Campinas, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n4/a13v25n4.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

STUART-HAMILTON, I. **A psicologia do envelhecimento: uma introdução**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VARGAS, S. Metodologia de ensino-aprendizagem para pessoas idosas. **Revista Digital - Buenos Aires**, v. 7, n. 39, 2001. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd39/idosas.htm>>. Acesso em: 07 nov. 2018.

## CAPÍTULO II

### O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM, SEUS DESAFIOS E O OLHAR SOBRE A ESCOLA



*Jair Pereira da Cruz*  
*Cecília de Campos França*



#### INTRODUÇÃO

Quais são os principais desafios no processo de ensino aprendizagem na atualidade? O presente trabalho tem como objetivo compreender os desafios das instituições de ensino contemporâneas, para desenvolver o processo de ensino aprendizagem. Propomos uma reflexão: como os principais agentes responsáveis pela escola veem a instituição? Pois o nosso olhar, diz muito sobre a atual situação das unidades de ensino do Brasil. Através da análise de algumas teorias que versam sobre o assunto, indicar possibilidades para um ensino de qualidade.

Esta é uma pesquisa bibliográfica, que tem como suporte teórico autores que discutem as teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon, sobre a aprendizagem e desenvolvimento, como Moraes (2013), Mota (2013) e Palanganá (2015).

Diante do fracasso escolar que tem índices ainda preocupantes é essencial pensarmos nas relações que compõem o processo de ensino aprendizagem como uma perspectiva estratégica para melhorar a qualidade do ensino. A partir disso, olhamos com esperança a pedagogia e as demais ciências que estudam o processo de ensino aprendizagem.

As instituições de ensino, contemporaneamente vivenciam uma constante busca pelo sucesso do processo de ensino aprendizagem que estão sob sua responsabilidade. O aprender e o ensinar exigem muitas habilidades de ambos os lados, de quem ensina e de quem aprende. Dado a complexidade desse processo, há uma integração de ciências que estudam e pesquisam sobre o assunto. Em maior destaque a pedagogia, a psicologia, a Filosofia, a Biologia, a Antropologia e a Sociologia.

Vamos pensar a aprendizagem como uma ação pedagógica que se interessa pelas mudanças constituídas ao longo da vida humana e que busca explicar os fatores que as produzem. No entanto, ao pensarmos no processo de ensino aprendizagem não podemos nos distanciar do cotidiano dos sujeitos que aprendem, temos que levar sempre em consideração que as pessoas mudam e que a aprendizagem é uma das grandes responsáveis por essa mudança. Em função disso, o professor precisa traçar caminhos e fazer escolhas. As escolhas precisam ser feitas a partir de uma perspectiva teórica e pedagógica, procurando entender como, porque e para que as pessoas mudam.

Ao debruçar sobre o fascinante mundo do processo de ensino aprendizagem, os pesquisadores devem buscar compreender um panorama histórico e teórico sobre os estudos do

desenvolvimento humano e olhar com profundidade para a infância, a adolescência, a vida adulta e a velhice, buscando perceber as mudanças ocorridas em cada uma dessas fases da vida humana. A psicologia constitui uma importante contribuição para a formação a compreensão do processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento humano.

A escola é um espaço de múltiplas aprendizagens, que possibilita a interação entre gerações, e um universo de possibilidades. No entanto, o olhar atual que os envolvidos têm da escola pública, principalmente, tem que mudar, para que o seu papel de construtora do conhecimento por meio das relações e do ensino possa prosperar. Nesse trabalho, convido o leitor a refletir sobre essa perspectiva.

## **A ESCOLA E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**

Ao afirmarmos que ao lidar com o processo de ensino aprendizagem o professor precisa fazer escolhas e tomar decisões, salientamos que estas, algumas vezes, é fruto daquilo que queremos, outras são resultados de uma política nacional, estabelecida por leis. Assim, enfatizamos que há nas decisões frente ao processo de ensino e aprendizagem, posições pessoais que é resultado da vivência do professor, de sua experiência teórica e prática e outras que são estabelecidas via legislação, e falamos isso, para sustentar a tese de que no processo que estamos discutindo não há neutralidade.

Quando se fala em educação escolar, frequentemente, ouvimos que as instituições de ensino visam uma formação pedagógica que proporcione, que todas as crianças sejam um futuro cidadão e que só haverá desenvolvimento social se a educação for uma prioridade nacional. Inclusive essas questões se tornaram slogans de muitas instituições de ensino e de campanhas eleitorais, mas na prática tem servido apenas para esconder omissões e inverdades históricas.

Diante dessas situações, é urgente que os responsáveis pela manutenção e execução do programa educativo, devem refletir a luz das inúmeras pesquisas e das práticas existentes sobre a necessidade da educação partir da realidade dos sujeitos que aprendem. Não se pode pensar o processo de ensino fora desse contexto é preciso estabelecer um nexos entre a educação e os modelos de sociedade.

Neste sentido, não podemos deixar de frisar que estamos vivendo nas últimas décadas uma revolução no processo de ensino aprendizagem, proporcionado pela tecnologia. Mas, lidar com tantos aparelhos tecnológico disponível, tem sido um desafio para alunos e professores. Sem contar é claro, que ainda faltam políticas públicas que favoreçam ou que diminuam os conflitos gerados a partir do uso da tecnologia na escola. A educação não acompanhou de forma revolucionária a evolução tecnológica. É preciso lembrar que estamos vivendo uma grande revolução paradigmática que atravessa a sociedade como um todo e que o curto espaço de tempo em que esta se disseminou dificultou a compreensão da mesma, assim como a sua transposição didática.

Durante muito tempo o ensino tradicional dominou o cenário educativo. Nesse sentido, todas as ações e métodos de ensino, configuravam uma repetição mecânica com pouca ou nenhuma interação com conceitos relevantes que já existem na estrutura cognitiva e são desconsiderados no processo de ensino aprendizagem. Neste modelo de educação, a metodologia de ensino era cristalizada e refletia na memorização de sílabas, fórmulas, conceitos e leis.

Ao contrario desta, a aprendizagem precisa ser pensada na perspectiva que considera a estrutura cognitiva do aprendiz, assim como o meio em que vive e as relações que são estabelecidas pelo mesmo. Segundo Palanganá (2015, p. 81):

Piaget identificou dois tipos de aprendizagem: um em sentido estrito e outro em sentido amplo. No sentido estrito, aprendizagem se refere aos conteúdos adquiridos em função da experiência. Já a aprendizagem em sentido amplo compreende as aquisições que não são derivadas, diretamente, da experiência, mas construída por processos dedutivos.

Piaget não compreende a aprendizagem apenas a partir da experiência ou apenas a partir do cognitivo, por isso, identificou dois tipos de aprendizagem, que leva em consideração experiência e cognitivo. Dessa maneira o conhecimento não é engessado e o professor trabalha de forma livre para estabelecer metodologias de ensino e intervenção pedagógica que transita entre a experiência e o cognitivo da criança, trabalhando com indução e dedução. Percebemos através das ideias de Piaget sobre a aprendizagem que a experiência se configuraria como uma ação concreta enquanto o cognitivo uma ação abstrata e ambas favorecem o aprender.

Com isso, reforço a necessidade de compreender o espaço e as condições sociais exigentes na vida do sujeito para pensar as metodologias de ensino. Pois sabemos que a maioria dos fenômenos sociais provocam muitos sentimentos e o nosso sistema emocional instrumentaliza o processo cognitivo. Para aprender é necessário errar e a aquisição cognitiva não é igual para todo mundo, a mesma tem suas particularidades. Nesse sentido, precisamos aceitar e considerar os erros como parte do processo de aprendizagem, e usá-los como baliza para avaliar a eficiência do trabalho realizado e ainda para pensar estratégias de superar as dificuldades dos alunos frente a aprendizagem.

Percebe-se, ao analisar o sujeito em fase de aprendizagem que às dúvidas que surgem frente a novos conhecimentos colabora para a organização do pensamento. As dúvidas são um conflito entre o saber e o não saber e desafia o sujeito na busca por respostas que se configura em aprendizagem posteriormente. Assim, aprender é buscar, é duvidar, é errar, é assimilar é experimentar, compreender, instigar etc.

O cenário anterior reforça a responsabilidade do professor de inventar situações criativas para facilitar a aquisição do conhecimento, tendo em mente que precisa levar o sujeito a pensar, a pesquisar, a interpretar, a saber e a conhecer. Na perspectiva de Vygotsky (2006), o desenvolvimento da aprendizagem encontra-se atrelado aos fatores socioculturais e o desenvolvimento cognitivo do sujeito se dá por meio da interação social, isto é, de sua interação com os outros indivíduos e com o meio. A aprendizagem se condiciona a fatores biológicos (funções elementares) e a fatores sociais (funções superiores). Conforme destaca Mota (2013, p. 91-92):

As funções psicológicas elementares são de origem biológica, estão presentes nas crianças e nos animais e se manifestam por ações involuntárias (reflexas), mediante reações imediatas (automáticas) sofrendo controle do ambiente externo, somadas ao aprendizado cultural, as funções psicológicas elementares gradativamente transformam-se em funções psicológicas superiores, que se caracterizam pela interação entre os fatores biológicos e sociais, manifestando-se pela intencionalidade das ações (voluntárias), e, portanto presentes apenas na raça humana.

Assim percebemos a aprendizagem dentro de um processo de mediação, pois a criança não tem condições de percorrer sozinha o caminho da aprendizagem, assim, é necessário a intervenção de outras pessoas, na escola, do professor e as demais crianças. Percebe-se que Vygotsky destaca a importância da aprendizagem no desenvolvimento, esta deve se antecipar ao mesmo.

Diante disso, compreendemos que para ocorrer a aprendizagem é necessário acontecer uma interação social, a partir de relações mediadas para diminuir a distância entre aquilo que o aluno já

conhece, que é seu conhecimento real, e aquilo que o sujeito possui, potencialidades para aprender. Vygotsky (2006) denominou esse processo de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD). Dessa forma, a aprendizagem ocorre por meio da ZPD, onde o conhecimento real é aquele que o sujeito é capaz de aplicar sozinho e o potencial é aquele que ele necessita do auxílio de outro para aplicar. Assim, o professor deve mediar a aprendizagem, desenvolvendo estratégias que levem os alunos a tornar-se independente, estimulando o conhecimento potencial, ou seja, ele deve criar a ZPD a todo o momento (VYGOTSKY, 2006).

É sempre bom deixar claro que o processo de ensino aprendizagem só pode ser analisado como uma unidade, pois ensino e aprendizagem são faces de uma mesma moeda e a relação professor aluno é um fator determinante. A escola é um espaço fundamental para o desenvolvimento, tanto do professor como do aluno e oferece a oportunidade de vivenciarmos situações diferentes, de forma coletiva e individual.

Wallon incorpora um elemento novo nesse processo, a afetividade, o processo de ensino aprendizagem exige respostas corporais, contatos constantes. Por isso, é importante o aluno estar ligado ao professor por meio da afetividade. Assim, o sujeito que aprende participa ativamente do ambiente educativo e embora, as vezes, o conteúdo estudado pareça um pouco nebuloso ele vai se familiarizando e adquirindo novos conhecimentos. Dessa forma, o professor precisa ter disposição para oferecer aos alunos diversidades de situações que levem a aprendizagem. E ainda, ter o cuidado para que todos os alunos tenham oportunidades iguais de participação nos espaços de aprendizagem proposto pelo docente. Sobre o pensamento de Wallon, Moraes (2013, p.123) destaca que: “O ser humano é um todo integrado, se expressa por inteiro, nas dimensões afetiva, cognitiva e motora, revelando ainda sua personalidade.”

Independente do espaço em que o aluno está ele se expressará de forma integral, por inteiro, construindo sua individualidade, e cabe ao professor desenvolver técnicas de ensino que considere todas essas dimensões.

## **COMO OLHAR A ESCOLA?**

Boa parte dos problemas que as escolas enfrentam na atualidade está relacionado em como os envolvidos a veem na sociedade. Então vamos entender: O que é a escola? Muitos significam a escola com um olhar técnico, simples e direto: Estabelecimento público ou privado destinado ao ensino coletivo, onde podemos encontrar um conjunto de alunos, professores e funcionários. Afirmamos que essa visão histórica da escola tem prejudicado a mesma no desenvolvimento de seu papel educacional.

Com esse olhar, os governantes não priorizam a educação, embora saibam de sua importância para melhorar a sociedade brasileira, e, por isso, lançam mão da mesma como bandeira política em campanhas eleitorais, mas não passa de estratégias políticas para conquistar votos, passada a eleição esquecem-na, e os dilemas da escola continuam.

O corpo docente, por sua vez, enxerga a escola como algo que nunca deu certo, boa parte dos alunos não aprendem, os pais não colaboram, o sistema de ensino é falho, o salário é pouco, o governo não investe etc. Esse olhar, fragiliza a ação pedagógica, pois, o não vai dar certo, é muito forte na cabeça do professor, que contagia o aluno e todos a sua volta. São muitos pontos negativos, muitas vezes fomentado pelo abandono político da educação como um todo.

Os pais abandonaram de vez o processo de aprendizagem dos filhos. Sobrou para a escola toda a responsabilidade pelo ensino e a educação. Nessa sociedade atual é cada vez mais comum, na

escola, os pais dizerem aos professores: “eu não sei mais o que fazer”. De mãos atadas, os professores compreendem que na cabeça dos pais a escola virou um depósito de crianças e a corresponsabilidade no processo de educação do aluno tem deixado de existir.

Dentro de um novo olhar da escola os governantes precisam ver a instituição de ensino como um sistema contínuo de ensino aprendizagem, criando políticas públicas que sustentam esse sistema. Criar o sistema é o primeiro passo, pois, no quesito educação, segundo Saviani (2012, p.2),

[...] Todas as soluções apresentadas até hoje, salvo raras exceções, foram ou transplantadas, sem levar em conta as exigências da situação, ou improvisadas, o que se caracteriza pela falta de planejamento, que cada vez mais enfraquece as esperanças depositadas na educação. Ora, se a educação brasileira se baseia em “teorias”, métodos e técnicas importadas ou improvisadas, isto significa que o Brasil não tem sistema educacional.

Vemos um país em busca de uma receita para educação de seu povo, copiando ou improvisando ações pedagógicas para implantar nas escolas. Diante da estrutura educacional que o nosso país tem, não somos capazes de criar um sistema de ensino forte, de acordo com nossa realidade e que solucione os entraves educacionais? Afirmo que sim, basta apenas, ser prioridade na agenda governamental. A Economia hoje é a prioridade do governo. De maneira alguma questionamos a importância da economia na sociedade, mas a mesma está ligada à educação, sendo assim, a educação deveria se sobrepôr na agenda de prioridades dos governos.

O Olhar dos professores sobre a escola deveria ser projetivo, ou seja, o mesmo deveria se colocar como sujeito ativo do processo, e não insistir em se eximir, jogando sempre a culpa para os pais e o estado. Esse olhar projetivo segundo Balzan (2011, p.60), devia provocar sentimentos do tipo: “\_ Eu preciso fazer algo afim de que esta população que está aí aprenda de fato. Mais ainda, que ela queira aprender”. O professor precisa se movimentar no sentimento de transforma a realidade que está dada, acomodar-se e esperar cair do céu as soluções é dar um tiro no pé e corresponder ao pensamento descompromissado de nossos governantes. Diferente deles, acreditamos que a nossa luta vai transformara essa apática sociedade educacional na qual vivemos.

Já o olhar do pai deve ser de estar junto, educar seus filhos, ensinar valores, estabelecer limites, ser parceiro da escola. Esclarecer a importância da escola para a vida do ser humano. Os pais devem cobrar da escola que assuma um papel educacional de qualidade e ao mesmo tempo aceitar as cobranças da instituição em relação a educação do filho tomando providências quando necessário.

Neste sentido, salientamos que mudar a concepção de escola que temos hoje, passa por uma mudança de visão da escola. Os agentes envolvidos na comunidade escolar precisam enxergá-la de maneira diferente, como corresponsável pelo sucesso da aprendizagem. Ao nosso ver, falta um olhar mais humano da parte de todos para a aprendizagem dos sujeitos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com todos esses pensamentos sobre o processo de ensino aprendizagem é possível dizer que a pedagogia e suas ciências integradas trouxe a humanidade uma contribuição significativa ao pensamento pedagógico que expressa as transformações ocorridas no modo de aprender e ensinar. Diante disso, nos resta propor para finalizarmos essa discussão uma escola democrática, com sujeitos livres para ensinar e aprender.

Aqui reunimos conteúdos fundamentais do campo da pedagogia, e concluímos que para ensinar é preciso antes de tudo ter conhecimento. Isso não significa decorar cada detalhe das teorias

educacionais, mas saber de que forma as crianças aprendem, para que possamos desenvolver técnicas eficientes para ensiná-las. Precisamos ter claro qual é a importância da aprendizagem na vida em sociedade. Portanto, a nossa formação pedagógica discute aspectos teóricos e práticos do ensino, relacionando o trabalho em sala de aula, às tendências pedagógicas contemporâneas. Desta maneira, aponta-se para a superação do descompasso entre o ensino na universidade e o ensino na escola básica.

Frisamos a importância de todos os envolvidos na educação brasileira, olhar a escola com mais humanidade, questionar as situações dadas para transformá-las. A mudança se dará quando o país tiver um sistema de ensino próprio, com sua identidade. Deixando de copiar e improvisar ações sem planejamento e sem continuidade.

Cabe a sociedade cobrar políticas públicas sérias, que sejam, elaboradas, a partir, da nossa realidade, com situações diagnóstica, de intervenção e avaliação constantes, somados a corresponsabilidade de toda comunidade escolar. Diante disso, não poderia encerrar essa discussão sem salientar que a educação que queremos depende de nós! Não vai cair do céu! A mudança começa a partir da maneira como eu vejo a escola. Reflita!

## REFERÊNCIAS

BALZAN, N. C. Supervisão e Didática. In: ALVES, N. (org.). **Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, R. R. A Psicogênese da pessoa completa. In: MORAL, E.; VERCELLI, L. (orgs.). **Psicologia da educação: múltiplas abordagens**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

MOTA, M. Compreendendo o processo de desenvolvimento humano: as contribuições da psicologia sócio-histórica de Vygotsky. In: MORAL, E.; VERCELLI, L. (orgs.). **Psicologia da educação: múltiplas abordagens**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social**. 6. ed. São Paulo: Summus, 2015.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira: Estrutura e Sistema**. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. S. Paulo: Martins Fontes, 2006.



## CAPÍTULO III

### BRINCADEIRAS DE FAZ-DE-CONTA: ABRINDO CAMINHOS NA CRIATIVIDADE INFANTIL



*Rosilda França Lima*



#### INTRODUÇÃO

O presente ensaio tem como objetivo apresentar as experiências vivenciadas pelas crianças nas brincadeiras de faz-de-conta, dado a falta de recurso pedagógico, leva a docente criar mecanismos diferenciados para ensinar com criatividade. Como aportes teóricos desta escrita contamos com os autores: Oliveira (2005), Benjamin (1984), Cunha (2007) entre outros. Sendo vivenciado momentos agradáveis com as crianças do maternal III durante o estágio em uma Escola Municipal de Educação Infantil do Estado de Rondônia, no segundo semestre de 2017, resultou na produção desta escrita.

Contando *a priori* com a colaboração das professoras, funcionários de apoio e orientação dessa instituição para que o resultado final do estágio fosse produtivo para os acadêmicos e para as crianças. A partir de algumas indagações, surgiram questionamentos de como as brincadeiras intervêm na aprendizagem das crianças pequenas? E como as intervenções pedagógicas devem ser elaboradas e planejadas? E quais são as mediações possíveis para atender o desenvolvimento das crianças nas brincadeiras de faz-de-conta? Metodologicamente este trabalho é pautado na prática de estágio, sendo que, as descrições são apresentadas com grande relevância para a finalização da disciplina de Estágio, da Universidade Federal de Rondônia.

#### CRIANÇA: QUAL É O MEU PAPEL NA BRINCADEIRA

Este artigo tem como objetivo principal pensar sobre a experiência de Estágio Obrigatório na Educação Infantil, que ocorreu em uma Escola Municipal de Educação Infantil no Estado de Rondônia com crianças do maternal III. De modo que, nessa escrita serão compartilhadas algumas experiências que ocorreram durante as 120 horas e que colaboraram para formação docente.

Logo, no decorrer deste trabalho serão apresentadas algumas observações em relação do agir pedagógico e como são elaboradas as brincadeiras de faz-de-conta pelas crianças e professoras. Como a diversão é importante no processo do desenvolvimento diário das crianças, contado com contribuições enriquecedoras para o conhecimento de mundo das crianças pequenas.

Esta escrita está metodologicamente relacionada com a prática de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, com a finalidade de aprendizagem e conhecimentos que a realidade propicia para os acadêmicos de Pedagogia. Para elaboração deste artigo contaremos com a contribuição teórica de autores como: Oliveira (2005), Benjamin (1984), Cunha (2007) entre outros. Sendo que, dentro das suas temáticas abordam tema como brincadeiras de faz-de-conta, lúdico, brincadeira simbólica.

*A priori*, consideram que as crianças podem se desenvolver expressivamente por intermédio da brincadeira que ocorrem no plano imaginário. Sendo, um exercício constante praticado pelas crianças, que abstrai do mundo real fragmentos que levam para suas brincadeiras de fantasias, dando novos significados. A criança que tem a liberdade de brincar tem sua autoestima elevada, desenvolve sua criatividade e tem bons relacionamentos nos grupos sociais diversos.

Porém, partindo de alguns pressupostos, surgiram indagações: como as brincadeiras podem intervir na aprendizagem das crianças pequenas? E como as intervenções pedagógicas devem ser elaboradas e planejadas? E quais são as mediações possíveis para atender o desenvolvimento das crianças nas brincadeiras de faz-de-conta?

No entanto, este trabalho tem uma relevância pela construção que está ligada a prática de estágio, o qual se levantou um arcabouço de brincadeiras lúdicas construídas pelas crianças pequenas. Presume-se que a brincadeira tem linguagem universal no mundo infantil, as crianças se entende somente pelo olhar e pelos seus gestos.

## **CRIANÇAS PEQUENAS: UMA VIAGEM PELO MUNDO DO FAZ-DE-CONTA**

*Brincar com a criança não é perder tempo é ganhá-lo;  
se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados,  
em salas sem ar, com exercícios estéreis,  
sem valor para a formação do homem  
(Carlos Drummond de Andrade)*

O faz-de-conta está ligado à preparação prévia para inserir as crianças no mundo das brincadeiras. Assim, adquirem habilidades importantes, tais como memorização, imaginação, atenção e conquistam experiências de socialização por meio de interação social.

Em uma ideia inicial, a aprendizagem das crianças depende das trocas simbólicas dos papéis sociais, advinda da sua interação com o grupo o qual está incorporada. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RCNEI traz ponderações relevante para compor esta escrita, como;

No faz-de-conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento e que evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias. Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la (BRASIL, 1998, p. 22).

Assim, pode-se tratar a brincadeira do faz-de-conta como uma etapa de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças pequenas. O brincar permite, ainda, aprender a lidar com as emoções. Pelo brincar, a criança equilibra as tensões provenientes de seu mundo cultural, construindo sua individualidade, sua marca pessoal e sua personalidade (TRETTEL; BATISTA, 2016). Sendo de demasiada relevância para compor uma base sólida de experiências que são vivenciadas na cultura de seu grupo familiar e da sociedade em geral. Segundo Marcellino;

É fundamental que se assegure a criança o tempo e os espaços para que o caráter lúdico do lazer seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida para a criatividade e a participação cultural e, sobretudo para o exercício de prazer de viver, e viver, como diz a canção [...] como se fora brincadeira de roda... (1996 p. 38).

Através das brincadeiras que atravessam gerações, a permanência do faz-de-conta está sempre viva na imaginação das crianças, sendo essa a maneira de expressar suas observações do mundo real nas suas fantasias imaginárias. Entretanto, fica cada vez mais interessante considerar que as crianças representam nas brincadeiras simbólicas as práticas do mundo adulto.

Como mencionado, a brincadeira é fundamental no desenvolvimento criativo da criança. Por outro lado, a criatividade por possuir características tanto genética como influenciada pelo meio social e cultural, tem um papel preponderante no contexto educativo (BATISTA; NASCIMENTO, 2015; BATISTA; LUZ; BRUM, 2015). No que se refere as crianças, a criatividade está intrinsecamente ligada a suas percepções do mundo real. De acordo com Cunha,

Neste tipo de brincadeira a criança traduz o mundo dos adultos para a dimensão de suas possibilidades e necessidades, as crianças precisam vivenciar suas ideias em nível simbólico, para poderem compreender seu significado na vida real (2007, p. 23)

As crianças estão sempre atentas ao que está a sua volta, e leva para suas brincadeiras as observações feitas a partir das ações dos adultos, representando de forma simbólica a sua interação com meio que está inserido. As criatividades postas nas brincadeiras são criações das crianças que não depende de direcionamento e controle, elas são fruto de uma imaginação produtiva. Sendo, portanto, um processo significativo para sua evolução intelectual. Sendo pontuado por Oliveira,

Podemos dizer, assim, que a base de toda ação criativa reside em uma inadaptação experimental pelo indivíduo em relação ao meio, a qual cria necessidades e desejos, exigindo novas respostas. A ação criativa, por sua vez, necessita da imaginação, que depende de rica e variada experiência prévia e se desenvolve especialmente por meio da brincadeira simbólica. A criatividade assim possibilitada várias condições para o indivíduo constituir-se em um ambiente em contínua mudança, em que ocorre constante recriação de sentidos (2005, p. 161).

As crianças pequenas são criadoras, construtoras, invencionistas, cientistas natas e suas necessidades de repostas dependem de critérios que elas criam e por muitas vezes as respostas dadas pelos adultos não são aceitas pelos pequenos, que levantam novas hipóteses, e vão em busca de novas soluções para suas curiosidades, podendo ser representadas em suas brincadeiras lúdicas. Sendo assim, as crianças contextualizam nas brincadeiras o que está vivenciando em seu grupo social. Como afirma Benjamim,

[...] as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provêm. Da mesma forma seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo (1984, p.70).

No que tange, ao desenvolvimento social, afetivo e motor das crianças, estas, estão completamente em consonância com as brincadeiras que corroboram na aprendizagem envolvendo as suas habilidades cognitivas. As crianças são sujeitos que fazem parte de uma cultura viva e latente do seu povo, aprendem a dar significados através de momentos disponibilizados para vivencia-las a partir das suas brincadeiras lúdicas. Em outro aspecto importante colocado por Vygotsky (1984) é que, no jogo de faz-de-conta, a criança passa a dirigir seu comportamento pelo mundo imaginário, isto é, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias.

Parafraseando Nicolau (1988, p. 78) que o “Brincar não constitui perda de tempo, nem é simplesmente uma forma de preencher o tempo [...] o brinquedo possibilita o desenvolvimento integral da criança, já que ela se envolve afetivamente e opera mentalmente [...]”, no entanto as

crianças são pouco estimuladas a viverem esta fase tão importante para a construção da experimentação, do desenvolvimento da identidade e sua autonomia.

Os adultos com a sua falta de sensibilidade acabam suprimindo as brincadeiras do faz-de-conta, quando não incentivam ou até mesmo repreendem os pequenos quando estão fazendo alguma imitação de pessoas ou animal, brincando com algum objeto que o adulto pensa que não tem sentido para aquela brincadeira e não tem noção que o objeto tem todo sentido quando a criança da vida para ele. Para Maluf o brincar,

[...] comunicação e expressão, associando pensamento e ação; um ato instintivo voluntário; uma atividade ex-ploratória; ajuda as crianças no seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social; um meio de aprender a viver e não um mero passatempo (2009, p.17).

Será que as crianças quando levam para o mundo da fantasia as observações do mundo real do adulto, incomodam? Porque as pessoas se sentem tão surpresas quando as representações da realidade são levadas para as brincadeiras pelas crianças? O adulto não gosta de ver suas ações configuradas nas brincadeiras das crianças? Estes são alguns questionamentos levantados para reflexão sobre a brincadeira de faz-de-conta para levar os adultos a pensar como podem ajudar, em vez de abortar as brincadeiras, incentivá-las, pois pode fazer uma diferença no desenvolvimento integral da criança.

## **VAMOS BRINCAR! DO QUE? DE FAZ-DE-CONTA, UÉ!**

As brincadeiras já nascem com as crianças, pois desde bebê conseguem arrumar maneiras de entretenimento, primeiro com as mãos e depois os pés, assim conforme o seu crescimento vai buscando outras maneiras de divertimento. Quando vão para a escola, as crianças também devem ter a liberdade de se desenvolver criativamente, sendo que, a Instituição Infantil que desempenha funções pedagógicas, deve promover momentos para as brincadeiras. Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil,

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil (BRASIL, 1998, p.27).

Desta maneira, as crianças pequenas conseguem se apropriar e aprender de forma divertida, os conhecimentos do seu grupo, interagindo com colegas e trocando informações. A professora tem um papel importante no direcionamento das brincadeiras do faz-de-conta, mesmo sendo livre, tem momento que ela pode fazer algumas intervenções para organizar ou trocar algumas informações com os pequenos. De acordo com Negrine,

Em estudos realizados sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica. Ela ainda não tem noção de que ela é uma pessoa e que as demais crianças são outras pessoas. Portanto, precisa de ajuda do adulto para explorar o ambiente, a socializar-se e a superar suas dificuldades (1994, p. 20).

No entanto, a professora pretendendo que as crianças do maternal III explorassem o ambiente e socializassem as brincadeiras de faz-de-conta, que eram diariamente escolhidas pelas mesmas. Sendo que, as determinações encaminhadas da brincadeira eram refletidas pelo

reconhecimento social, que o grupo fazia. Geralmente as crianças iniciam a brincadeira e a professora observa, quando tem a oportunidade de fazer parte da brincadeira se juntava com as crianças. O Moyles levanta aspecto considerável sobre,

O brincar em situações educacionais proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que os adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades, observando-as. No contexto escolar, isso significa professores capazes de compreender onde as crianças ‘estão’ em sua aprendizagem e desenvolvimento geral, o que por sua vez, dá aos educadores o ponto de partida para promover novas aprendizagens nos domínios cognitivos e afetivos (2002, p. 13-14).

A professora consegue direcionar a brincadeira para um momento de aprendizagem constante, tanto na sala de aula, quanto no parque. As trocas de informações no grupo são permanentes durante as brincadeiras e de uma forma lúdica a docente trabalha papéis sociais “criticamente” que a sociedade impõe. Sendo, um momento que as crianças levam para as brincadeiras o que observam na vida real, tem momentos que elas são um animal, imitam e interagem com os colegas, vivem no grupo várias aventuras, se passando por outras pessoas. Como pontua Oliveira,

Na brincadeira infantil a criança assume e exercita os vários papéis com os quais interage no cotidiano. Ela brinca, depois, de ser o pai, o cachorro, o motorista, jogando estes papéis em situações variadas (2002, p .57).

Para manter a ludicidade das brincadeiras o espaço que perpassa esta, precisa ser estruturado para prover que durante o brincar a aprendizagem aconteça, porém, tratando-se das salas das escolas de educação infantil, não são adequadamente pensados para atender este público. A sua decoração não tem nenhum encanto, o espaço físico é muito pobre de informações visuais e tratando da estrutura que é decadente e opaca, os recursos pedagógicos são escassos. As crianças não têm brinquedos que fomenta e desperta a aprendizagem, são somente sucatas de brinquedos. As professoras desprovidas de recurso trabalham com que tem, e consegue superar muito bem a falta destes instrumentos, que poderiam ajudá-la a ter um sucesso muito maior com o desenvolvimento das crianças. Segundo Oliveira et al:

[...] o básico para o desenvolvimento infantil é a organização de atividades estruturadoras de interações adulto-criança, criança-criança e criança-mundo físico e social. Cabe ao educador cuidar desta organização mediadora da relação criança-meio e interagir com ela, auxiliando-a na construção de significados (2002, p. 69).

As descobertas vivenciadas pelas crianças sempre são compartilhadas entre elas, durante os momentos das brincadeiras trocam experiências, conversam e discutem, até chegarem a um bom senso que agradem a todos. Parafraseando Brougère (2006) tanto o ambiente quanto o ciclo do desenvolvimento humano, formados pelos objetos, contribuem para a socialização da criança, através das variadas interações que podem tomar a forma de brincadeira.

A professora nos momentos de conflito faz interversões, questionamentos e perguntas, que levam as crianças pensarem sobre o que estão falando e fazendo, isso geralmente acontece dentro das brincadeiras lúdicas, que tem regras determinadas pelas crianças e se alguém do grupo não cumprir fica de fora da brincadeira. Segundo Cunha,

O pensamento da criança evolui a partir de suas ações, razão pela qual as atividades são tão importantes para o desenvolvimento do pensamento infantil. Mesmo que conheça determinados objetos ou que já tenha vivido determinadas situações, a compreensão das

experiências fica mais clara quando as representa em seu faz-de-conta. Neste tipo de brincadeira tem também a oportunidade de expressar e elaborar, de forma simbólica, desejos, conflitos e frustrações (2007, p. 23).

A rotina a ser seguida nas Escolas de Educação Infantil, tem o momento de recepcionamento das crianças, sendo, que a docente precisa dar atenção as que estão chegando, deixando as que já compareceram brincando livremente.

Neste contexto, as crianças brincam com os brinquedos guardados em uma caixa e iniciam uma viagem pelo mundo do faz-de-conta, os brinquedos que estão somente os pedaços na caixa, viram comidinha, latas de leite em pó, vira fogãozinho, uma boneca pernuda sem braço vira uma tesoura, as crianças se divertem com aquelas coisas, que aparentemente não faria nenhum sentido brincar, mas a professora consegue envolver as crianças na magia do lúdico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento adquirido sobre o brincar abre novas perspectivas de buscas no mundo simbólico e lúdico que perpassa pelas crianças durante sua infância. Acredita-se que a aprendizagem adquirida durante esta etapa da vida, resulta em adultos realizados e felizes.

Cada vez mais as crianças devem ser estimuladas a brincar com objetos diferenciados do convencional e também com a sua imaginação. Baseando-se na diversidade de brincadeiras que possibilita a exploração pelas crianças, a prática pedagógica da professora pode e deve ser diferenciada para colaborar com o crescimento intelectual. Sendo assim, um docente que consegue trabalhar com as crianças os diferentes papéis sociais que perpassa pela nossa sociedade, sem ter uma estrutura adequada e nem matérias que possibilitaria uma aula diferente, consegue prover oportunidades de desenvolvimento construtivo.

Contudo, as brincadeiras de faz-de-conta devem ser espontâneas, criando possibilidades de experimentação para as crianças de diferentes conhecimentos de mundo, pessoas, sentimentos ampliando assim seu repertório durante as brincadeiras. Logo, as crianças inventam e reinventam conceitos que dialoga com os seus conhecimentos prévios de mundo, que já tenha sido vivenciado em alguns ambientes como na família, escola, passeios e que determinam o enredo de suas brincadeiras.

Neste estágio posso dizer que aprendi de fato o quanto a profissão de professor é sofrida e oprimida, mas também tem seus encantos e prazeres. Passamos por vários momentos complicados, entretanto com a colaboração dos colegas conseguimos superar. Vivenciamos os cerceamentos de direitos conquistados, sendo retirados dos professores e também dos pais e conseqüentemente das crianças. Falo sempre vivenciamos/estávamos, porque fazíamos parte de um grupo, e nossas experiências estavam sendo divididas/compartilhadas, penso que a aprendizagem foi mutua, a turma estava unida.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, E. C.; NASCIMENTO, A. B. Percepção de acadêmicos quanto ao estímulo à criatividade por parte de seus professores. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 1, n. 2, p. 54-63, 2015. Disponível em: <<https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1007>>. Acesso em: 21 fev. 2019.

BATISTA, E. C.; LUZ, E. N.; BRUM, A. L. O. Autopercepção sobre as práticas docentes para o desenvolvimento da criatividade em uma instituição de ensino superior da Amazônia. **Revista Intersaberes**, v. 10, n. 21, p. 595-612, 2015. Disponível em: <<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/769>>. Acesso em: 19 fev. 2019.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2006.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2007.

MALUF, A. C. M. **Brinquedoteca: Espaço estruturado para brincar**. In: \_\_\_\_\_. **Brincar Prazer e Aprendizado**. 4. ed, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, p. 62-67, 2003.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do lazer: uma introdução** Campinas. São Paulo: Autores associados 1996.

MOYLES, J. R. **Só brincar? o papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

NICOLAU, M. L M. **A educação pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1988.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Z. M. et al. **Creches: Crianças, Faz de conta & cia**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRETTEL, U. R.; BATISTA, E. C. A importância da brincadeira no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. **Revista Científica FAEST**, v. 2319, p. 0345.

YGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## CAPÍTULO IV

### **NÃO QUERO BRINCAR COM VOCÊ... EU SOU MENINO: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO MACHISMO EM CONVERSAS E DIZERES DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**



*Simone Lucinda Cordiro Beijo*



#### **INTRODUÇÃO**

Este artigo teve por objetivo discorrer o processo de construção social acerca do machismo, por meio das conversas e dizeres das crianças, durante as práticas das atividades diárias na Educação Infantil. Trata-se de um relato de experiência durante o estágio supervisionado do sétimo período do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, realizado em uma escola municipal de educação infantil no município de Rolim de Moura – RO, com crianças de 2 a 3 anos de idade na educação infantil. A coleta de dados se deu através de observação participante com uma turma de 14 crianças, em um período de 45 dias, totalizando 120 horas de estágio.

Os relatos foram descritos a partir do cotidiano em sala de aula e nos espaços de recreação e refeitório, mediante anotações pessoais e registros de aulas, até a transformação do relatório em artigo. Delineado por meio de uma abordagem qualitativa sob a perspectiva do Construcionismo Social. Pode-se então conceituar o machismo, de uma forma provisória para uma profunda investigação dentro das análises concretas, pois isso nos remete que o corpo é a construção social, pois nos mostra a diferença entre os sexos. Considera-se que estas produções/reproduções são manifestadas quanto ao seu ambiente familiar. Pois, assim deve-se exemplificar que as crianças seguem como modelo seus benfeitores, uma vez que agem de acordo com o que ouvem ou veem os seus representantes se manifestarem em convívio ao seu dia a dia. Verificou-se que o machismo está expresso na linguagem, como uma prática social, em que essas atitudes são manifestos corpóreos nas mais diversas expressões, experimentadas e vivenciadas pelas crianças em suas relações sociais.

#### **CONTEXTOS VIVENCIAIS DURANTE O ESTÁGIO**

O estágio em Educação Infantil foi realizado na turma de nível III, em uma Creche Municipal no município de Rolim de Moura – RO, ocorrido no período de agosto a outubro de 2017. A instituição de ensino atende 384 crianças, com idades de oito meses a três anos, com turnos divididos em matutino e vespertino.

O estágio foi dividido em três partes de 120 horas, descritas em vinte horas de observação, foi observada a rotina das crianças, tendo como objeto a entidade como um todo, (espaço físico, infraestrutura, horários de funcionamento, organização administrativa). Depois da etapa de



observação vem a participação, esta também de 20 horas, na qual o estagiário participa das atividades propostas pelos docentes, e sempre com cuidado para não envolver nas intervenções. Logo após a semana da participação vem a regência que contém 80 horas de duração. Nesta etapa o estagiário terá que elaborar seu próprio planejamento, e submetê-lo ao docente,

O Estágio supervisionado é uma exigência da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 nos cursos de formação de docentes. Esta prática é o primeiro contato que o futuro professor terá com seu campo de atuação. Por meio da observação, da participação e da regência, o licenciando poderá construir futuras ações pedagógicas (PASSERINI, 2007). Quanto a atuação e o desenvolvimento do trabalho pedagógico em ambientes escolares, nota-se a importância do estágio supervisionado no âmbito da formação acadêmica. Contudo, o estágio supervisionado no espaço da educação infantil aponta para muitos questionamentos sobre o cuidar e o educar. Esta relação de teoria e prática caracteriza-se em um ambiente no qual, existe adaptação das crianças quanto a sua aceitação em um ambiente desconhecido, da confiança, nas diversidades entre as conversas, contato corporal e nas brincadeiras.

Sendo assim, utilizou-se de métodos diversificados quanto à elaboração do planejamento enquanto estive na regência, foi cumprido um roteiro fazendo algumas adaptações para atender as necessidades de cada criança. Pois, a professora na turma da qual estagiei, por motivos pessoais precisou afastar-se temporariamente de suas funções. Tal fato resultou na substituição da professora para não trazer prejuízos escolares às crianças, conseqüentemente houve várias modificações nas didáticas metodológicas da turma.

Os planejamentos eram sempre pautados em rotinas, tais como: a recepção na chegada das crianças, brincadeiras, leituras de histórias infantis, desenhos em vídeos, a higiene bucal e corporal, jogos lúdicos, refeições, momento do soninho, atividades por meio da psicomotricidade e outros. Durante a minha intervenção procurei estabelecer alguns critérios, quanto ao respeito das singularidades de cada criança, foi quando percebi que elas gostavam de histórias. Então desenvolvi o planejamento com o objetivo de trabalhar cada dia da semana com uma história diferente, pois assim desenvolveria a aprendizagem e a socialização entre as crianças.

Pude perceber que durante esta metodologia as crianças se interagem umas com as outras de forma espontânea, propiciando momentos de grande importância, pois, a maioria das crianças se interagia durante as atividades propostas. No entanto, eu as instigava a fazerem a inversão dos personagens das histórias, ou seja, ao mesmo tempo em que participavam das atividades, também brincavam, pois, não deixava de ser uma brincadeira que proporcionavam contribuições quanto ao crescimento e desenvolvimento, da oralidade, da afetividade, do emocional e psicológico de cada criança.

Durante o estágio pode-se atentar nas conversas e dizeres, manifestos neste espaço escolar, corriqueiramente percebidas em algumas crianças, foi então o ponto de partida para iniciar este artigo. Partindo-se então desses momentos em que estive com as crianças, e para dar compreensão ao tema, o trabalho possui alguns recortes com as possíveis definições do machismo ao contexto da construção social, mas antes se faz necessário a trajetória do mesmo.

A construção deste texto ocorreu a partir das observações, participações, intervenções e as regências realizadas no estágio obrigatório supervisionado, pautando-se das vivências e reflexões. Tendo como objetivo discorrer o processo de construção social acerca do machismo, este por meio das conversas e dizeres das crianças, durante as práticas das atividades diárias na Educação Infantil, bem como os fatores que norteiam quanto ao processo de construção do que um menino ou uma menina pode ser, ou seja, o “ser menino” e o “ser menina”.

Para tanto, procurou-se a selecionar algumas falas das crianças de forma minuciosa no que diz respeito do que pode ser considerado como “machismo” para menino e/ou para menina. Deram-se alguns exemplos assim como: uma criança de três anos de idade durante algumas brincadeiras dentro da sala estas propostas pela professora titular, na qual um menino na tentativa de pegar o brinquedo que estava com uma outra criança, no caso uma menina, a empurrou e de forma forçada tirando-lhe o brinquedo que estivera segurando. Nesse momento surgiu as intervenções da professora e da estagiária, elas lhes propuseram uma possível brincadeira coletiva, no qual o brinquedo poderia ser dividido para ambas as crianças, o resultado do diálogo não foi conclusivo positivamente, pois, o menino em alto e bom som exclamou para a sua colega “*não vou brincar com você, eu sou menino*”.

Mediante esta fala, e a vários outros acontecimentos estes começaram a fazer parte das observações ocorridas durante o período de estágio, e assim foi surgindo muitos questionamentos até o surgimento do tema como parte do artigo, dentre eles estão: Quem disse a ele que não poderia brincar com uma menina, por ele ser um menino? Com apenas três anos de idade, e já com essa ideologia? Partindo dessas situações citadas em meus registros de aula e dentre outras, é que surgiu o anseio de compreender do que se tratava a construção social acerca do machismo, estas reproduzidas nas falas de uma das crianças de uma turma da educação infantil. Do que pode “ser um menino ou menina”.

Utilizou-se das observações e dos registros das atividades em sala, como retalhos a serem costurados para desmistificar os conceitos quanto à construção do machismo. Sendo assim, essa problemática que permeiam desde cedo a inculcarem nas crianças o papel do que “pode” ou o que “não pode” para um menino ou para uma menina. Então o que devemos debater e o que levarmos como considerações nestas questões? Será que essas falas foram construídas culturalmente no âmbito familiar, no ambiente social, ou até mesmo no ambiente escolar? Constata-se aqui, que não devemos esquecer que tratam se de crianças.

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção da saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseadas em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades socioculturais (BRASIL, 1998, p. 25).

No entanto, norteia-se o sentido desta pesquisa ao interpretarmos nos registros a problematização das ações construídas socialmente no espaço escolar da educação infantil em uma creche no município de Rolim de Moura - RO. Os objetivos alegados partiram-se a partir dos registros propostos para atingirmos o início deste artigo, foram feitas várias leituras em textos, artigos, livros, e o acesso à internet possibilitou chegarmos ao referido tema quanto à questão da construção social acerca do machismo. Este que permeiam em vários espaços sociais, inclusive nos espaços escolares através das ações reproduzidas pelas crianças no cotidiano.

## **POSSÍVEIS DEFINIÇÕES ACERCA DO MACHISMO**

O machismo pode ser definido como uma reprodução ideológica dos dominantes sobre os dominados. Ou seja, ramificações simbólicas, entre o dominante (homem) e dominado (mulher), ligado ao consenso sexual. Nesse sentido Pierre Bourdieu afirma que:

[...] não vemos como poderia emergir na consciência a relação social de dominação que está em sua base e que, por uma inversão completa de causas e efeitos, surge como uma aplicação entre outras, de um sistema de relações de sentido totalmente independente das relações de força (BOURDIEU, 2012, p. 16-17).

O sistema ideológico a respeito do machismo nos oferece vários modelos em que o elemento masculino e também o feminino estão interligados um ao outro, desde que a liderança seja mediada pelo masculino, e as práticas que não corresponderem com esses “padrões” sejam ocultadas pelas partes mais importantes entre os sexos. Então para Bourdieu (2012), a definição da masculinidade poderia ser identificada, por questões padronizadas pelo porte físico do indivíduo, ou por questões da moral e ética, pois, segundo o autor essa postura é característica do homem, deixando em evidências seu caráter sexual.

Segundo Saffioti (1987, p. 39-40), em suas análises nos relata “os medos de que são portadores homens e mulheres colaboram grandemente para que cada um observe a receita de como ser homem ou mulher”, então para a autora esses modelos são conceituados em que:

Os estereótipos têm, realmente, a força do molde. Quem não entrar na forma corre o risco de ser marginalizado das relações consideradas “normais”. A conceito de “normal” e socialmente construído pelo costume. As inovações são temidas, porque nunca se sabe aonde levarão. Este lado frágil do medo existe quer nos homens, quer nas mulheres. Mas só estas últimas podem manifestá-lo, pois pertencem a uma categoria conhecida pelo nome de “sexo frágil”. O sexo forte deve negar o medo, ainda que possa senti-lo agudamente. Se encarnar o estereótipo consiste na maneira mais fácil de viver, porque basta obedecer ao modelo, entrar na forma, é preciso que se reconheça o caráter repressivo desta “opção”. Se cada ser humano é diferente de os demais, é obvio que modelar todos os membros de cada categoria de sexo segundo o estereótipo correspondente significa violentar as particularidades de cada pessoa.

Desse modo, as especificações do que são considerados feminino ou masculino (características não apenas referente ao sexo, mas as atividades e coisas), então para Bourdieu, o mesmo vem relatando que foram objetivadas da mesma forma que características homólogas como: alto/baixo, em cima/em baixo, frente/atrás, seco/úmido, claro/escuro e outros, enfatizando que:

Esses esquemas de pensamento, de aplicação universal, registram como que diferenças de natureza, inscritas na objetividade, das variações e dos traços distintivos (por exemplo, em matéria corporal) que eles contribuem para fazer existir, ao mesmo tempo que as “naturalizam” [...] (BOURDIEU, 2012, p.16).

Os argumentos aqui proferidos por Bourdieu (2012) é da organização da sociedade e na divisão em torno dela construída entre masculino e feminino. Segue pontuando que:

[...] o sistema mítico ritual reforça e reconhece essa divisão, e que a partição entre os sexos parece estar na ordem das coisas, de forma natural, normal, “ela está presente, ao mesmo tempo, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus*<sup>1</sup> dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação [...]” (BOURDIEU, 2012, p.17)

Por sua vez, essa definição não é fechada como um modelo abstrato, pois, não há essa preocupação, mas sim é conceituar o machismo ainda que de forma provisória para uma profunda investigação dentro das análises concretas, isso nos remete que o corpo é a construção social, pois transfere os mesmos a diferença entre os sexos, e transmitidas ao conceito entre gênero a partir de

<sup>1</sup> Bourdieu (1983) define habitus como um sistema de disposições que define uma maneira de ser. São estruturas construídas que desencadeiam outras estruturas que compõem a prática e as representações de um indivíduo.

uma arbitrariedade da dominação masculina sobre a feminina. Já para Gutmann, o conceito de machismo pode ser compreendido em:

As disparidades vão além, como se de alguma forma os significados fossem se “distendendo”, tomando sentidos diversos e antagônicos; o que revela e ao mesmo tempo deixa em aberto certas questões; essas lacunas nos levam a supor que em algum momento esses termos também estiveram expostos às reinterpretações sociais, impulsionadas e/ou condicionadas também pelos meios midiáticos, que faziam – como via de regra – o papel de formadores de opinião; criando assim, sentimentos contraditórios que podem ter em dado momento e certo ponto influenciado de forma preponderante a percepção – ao menos parcial – que temos hoje do que vem a ser o conceito de machismo (2013, p. 72-79).

O referido autor revela o que nos leva a crer que uma grande parte da sociedade hoje acredita na evolução e nas mudanças, no que se refere ao tratamento que é oferecido às mulheres. Contudo, os estereótipos ainda estão presentes como representações na sociedade.

[...] a percepção essa, nos fornecidas principalmente pelos meios midiáticos mundiais, os quais constantemente propagam e reforçam – ainda que ajustados às suas culturas e sociedades – os estereótipos fundamentais do que podemos chamar por aferição/inferição de *Macho* e *Machismo*. Existe uma verdadeira miríade de estereótipos masculinos e mais propriamente ditos machistas; criados e perpetuados através de símbolos e ideais a serem seguidos e alcançados – em geral esses estereótipos estão carregados de elementos exagerados, quase caricatos – pois os símbolos dão significado às coisas; assim, as identidades também podem e são formadas/inspiradas por símbolos em gerais estereotipadas – até mesmo por conta de sua natureza de fácil compreensão, identificação e assimilação; capazes de nutrir nossa “anomia”, inspirando nossa “heteronomia”, preenchendo-a através da imitação e dando finalmente a ilusão de “autonomia” identitária aparente individualidade [...] (MARTINS, 2015, p. 13-14).

Portanto, ao definirmos o que seria então macho/machismo, podemos catalogá-los, em suas mais promíscuas reflexões nos *status quo*, estabelecendo aqui várias análises, pesquisas e empoderamentos acerca das possíveis definições, com intuito de integrar uma sociedade, em suas mais diversas crenças e culturas estereotipadas dos corpos, podemos assim correlacioná-las entrelaçando-os no discurso simbólico do poder masculino.

Diante do exposto o presente artigo tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas durante as atividades referentes à disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, sendo esta atividade avaliativa no sétimo período do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

## **MÉTODOS DA PESQUISA**

Os primeiros passos da pesquisa coexistiram nas buscas metodológicas que pudessem nortear a problemática de compreender, as ações construídas socialmente no espaço escolar da educação infantil. Sendo assim, trataremos de um relato de experiência delineado por meio de uma abordagem qualitativa sob a perspectiva do Construcionismo Social. Então para Minayo (2001, p. 22):

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O relato de experiência se deu em uma sala de aula e também no espaço escolar externo da educação infantil. No qual há um grupo composto por 14 crianças, com idades de dois a três anos de

uma professora titular e uma estagiária remunerada durante o estágio. Os dados foram coletados por meio de observações mediante as falas das crianças, obtiveram-se em alguns momentos em que as mesmas foram feitas em formas de registros de aula, coletadas minuciosamente entre os sujeitos envolvidos. André (1995, p. 62) esclarece que:

O observador deve tentar se colocar no lugar do outro para tentar entender melhor o que está dizendo, sentindo, pensando. Ela é, portanto, um importante componente nas situações em que o pesquisador interage com os sujeitos para obter os dados que lhe permitirão compreender melhor o fenômeno em estudo.

A escola a qual ocorreu à observação está localizada em um bairro considerado intermediário para os habitantes que ali residem próximo à escola. Mas a clientela é atendida pelo fato de a maioria ser considerada de classe subalterna. Pois, no Projeto Político Pedagógico – PPP da instituição indaga-se que, as crianças que ali frequentam, são filhos de pais e mães que trabalham e por esses pais não terem condições de pagarem uma babá para seus filhos, deixa-os na creche por se tratar de um lugar seguro e confiável, já que irão se ausentar por um bom período do dia.

Os relatos foram descritos a partir do cotidiano em sala de aula e nos espaços de recreação e refeitório, mediante anotações pessoais e registros de aulas, até a transformação do relatório em artigo. Portanto, as análises dos dados estão entrelaçadas nesta perspectiva, a partir da reflexão sobre cenas observadas a partir das conversas e dizeres de algumas crianças, ou seja, selecionadas na rotina das crianças, de uma sala de aula da educação infantil, e em uma creche municipal. Com esse procedimento metodológico presume-se que o ser humano é um ininterrupto ser social.

### **Quanto às instalações do espaço pesquisado**

Este estudo foi realizado em uma Escola Municipal de Educação Infantil no município de Rolim de Moura – RO que atende crianças de oito meses a três anos. Seu espaço físico tem capacidade para atender 384 crianças, contendo 20 salas subdivididas em período matutino e período vespertino e os horários de funcionamento são das sete horas e com encerramento das atividades às 17 horas.

A instalação divide-se em quatro berçários, fraldário, salas de maternal, refeitório, sala dos professores, secretaria, sala de orientação, parquinho de diversão, pátio coberto, brinquedoteca, cozinha e despensa, quatro banheiros para uso dos funcionários, além dos banheiros que atendem as necessidades das crianças, sendo que em cada sala comportam em média aproximadamente 18 crianças.

Quanto ao espaço dos recursos humanos a escola conta com 71 funcionários, dentre uma diretora, duas supervisoras, duas secretárias, uma orientadora, sendo destes 40 professoras trabalhando nas escalas matutino e vespertino, as professoras contam com o apoio de estagiárias remuneradas contratadas pela prefeitura do município sem vínculos efetivos com a instituição, e que as mesmas encontram-se cursando pedagogia, e aos demais funcionários estão intercalados em merendeiras, zeladoras, porteiros e também funcionários que se encontram afastados por motivos de saúde e dentre outros. Na sala em que ocorreu o estágio frequentavam 14 crianças, sendo oito meninos e seis meninas com variedade nas idades entre dois e três anos.

### **SINGULARIDADES NAS CONVERSAS E DIZERES DE ALGUMAS CRIANÇAS**

Busca-se nas análises e discussões dos dados, em que os nomes das crianças foram usados

em caráter fictícios a fim de preservar a identidade do menor, assim como afirma Kramer (2002), “sua concepção em resguardar a integridade das crianças”. Além disso, a mesma autora aponta a necessidade de se adotar uma postura ética, *a priori* nas pesquisas com crianças, se referindo à utilização de imagens e às implicações dos resultados publicados.

Pretende-se aqui evidenciar o caráter dos sujeitos da pesquisa por meio da exibição dos elementos que foram levantados, em conversas e dizeres de algumas crianças na educação infantil. Com possíveis objetivos em dar transparência a esses sujeitos, crianças que trazem em suas falas o processo do construcionismo social acerca do machismo, essas registradas quanto às práticas das atividades diárias durante o período de estágio. Segundo Gandini e Goldhaber (2002, p. 152), “[...] através da observação e da escuta atenta e cuidadosa às crianças, podemos encontrar uma forma de realmente enxergá-las e conhecê-las. Ao fazê-lo, tornamo-nos capazes de respeitá-las pelo que elas são e pelo que elas querem dizer”.

Averiguou-se nas falas das crianças em algumas situações, na qual elas expressavam de forma simbolizada aquilo que a grosso modo trazem interiorizado consigo. Construindo-se, assim, por meio das reflexões e discussões a partir dos registros e da respectiva busca de compreender com uma melhor base teórica acerca da construção social. Entretanto, as crianças trazem para a escola alguns questionamentos relativos às suas falas, promovendo no educador um descontentamento quanto a sua prática docente. Pois, situações essas são por muitas vezes presenciadas no cotidiano das vivências, entre meninos e meninas construídas pelo meio cultural, na qual a criança está inserida. Assim pontua Garcia (2002, p. 11):

Falamos de crianças que brincam, choram e riem, brigam e fazem as pazes, pertencem a faixas etárias, raça, etnia e a gêneros diferentes, vivem em cidades diversas, tem credos religiosos diferentes, convivem em organizações familiares nem sempre nucleares, enfim, são diferentes, mas, ainda assim, crianças.

Sendo assim, aqui representado a relação individual e social das crianças, nas quais se manifestam por meio das conversas ocorridas durante as brincadeiras, em que as crianças estão imersas no mundo de uma sociedade cultural. Na qual, acabam reproduzindo aquilo que já estava interiorizado, em suas atitudes comportamentais e nas suas singularidades.

Em um dos momentos de brincadeiras das crianças, destacam-se como registros nas observações os dizeres a seguir: este é um dos primeiros relatos registrado em 31 de agosto de 2017, em que iniciarei contando um acontecimento ocorrido em uma das falas de uma das crianças da turma da educação infantil.

Não vou brincar com você! Quem nunca ouviu essa frase quando criança, não é mesmo? Lá estava ele, como sempre roubando a cena durante as brincadeiras. Toda manhã a professora sempre coloca em cima do tapete, brinquedos, pecinhas para montagem, blocos lógicos para a recepção de sua turminha. Conforme as crianças vão chegando, se assentam no tapete e pegam um brinquedo de seu agrado.

Mas sempre tem uma criança que chama mais atenção do que outras, afinal são crianças descobrindo o mundo dos saberes e das igualdades sociais. E ali naquele espaço seria um local apropriado para essa descoberta. Pois, é neste espaço que possuem crianças de todas as classes, gêneros, etnias e dentre outras. Entre gritos e choros, as brincadeiras continuavam, pois ainda faltavam 45 minutos para o café da manhã.

Isso mesmo, eu disse gritos e choros, pois, enquanto uma criança pega um brinquedo, a outra que nem estava na brincadeira, entra e pega o brinquedo da mão do colega e sai correndo, deixando o seu colega em prantos. A professora tenta uma conversa amigável para que o brinquedo seja devolvido, mas não obtêm nenhum acordo entre as partes, o jeito era entreter a criança que estava chorando dando-lhe um outro brinquedo, tentando fazê-la ficar mais calma, mas ela queria

aquele que estava brincando anteriormente. E agora o que fazer? A estagiária então sugere a brincadeira coletiva.

E segue perguntando: vamos brincar juntos, assim podemos dividir os brinquedos, agora você devolve o brinquedo para a Maya tudo bem? A menina Maya balança a cabeça como resposta de um sim, mas o menino Gui, logo respondeu que “*Não! Eu não vou brincar com você... eu sou menino*”, em seguida deu um empurrão em Maya, e se distanciou da roda da brincadeira e foi brincar de carrinho com os outros meninos. Fiquei pensando, como assim? Quem disse a ele que não poderia brincar com uma menina, por ele ser um menino? Com apenas três anos de idade, e já com essa ideologia? Deu-se o horário do café da manhã, como de costume, fomos primeiro ao banheiro, para que todas as crianças pudessem lavar as mãos antes do lanche.

Todos os dias seguem-se uma rotina imutável, às sete horas até as 10 para as 08 horas ocorre a recepção das crianças, das 8 horas até as 8 horas e 30 minutos o café da manhã, depois das 8 horas e 45 minutos até as 9 horas e 30 minutos, neste último a rotina escolar está intercalada entre brincadeiras, leituras e atividades para todas as crianças que ali frequentam. Logo após as atividades propostas, sejam estas nas salas de aula, ou no espaço externo, no qual possuem areias e brinquedos entre: balanços, escorregador, playground e dentre outros, para que as crianças possam ter o momento de interação com as de outras turmas, e entre seus pares.

Chega o momento do banho coletivo se intercalando das 9 horas e 30 minutos até as 10 horas, pois na instituição há várias crianças de oito meses a três anos, e os horários precisam ser intercalados para se acomodarem todas as crianças a usufruírem o mesmo espaço. Mas isso acontece em horários diferentes para que não ocorra aglomeração entre adultos e crianças, e para que as professoras possam trabalhar de maneira mais atenciosa para com a sua turma, então essa rotina foi criada para todas as turmas.

Como já mencionado acima, chegou a hora do almoço, seguimos para o refeitório, com todas as crianças em filas segurando uma corda, com a professora titular na frente e a estagiária remunerada segurando a ponta de trás, eu fiquei cuidando para que os pequenos não pudessem sair correndo, pois estavam bastante agitados naquele dia.

Passou-se o horário de almoço, e já se aproximava a hora de eu encerrar mais um dia de estágio. Fui embora, com a cabeça cheia de questionamentos e aquela frase do menino Gui em meus pensamentos, então em minha mente me veio uma frase do livro “*A dominação masculina*” de Pierre Félix Bourdieu (2012, p. 99) que acabara de ler, no qual ele afirma que: “a dominação masculina está inscrita em toda ordem social e opera na obscuridade dos corpos, que são lugares de investimentos e princípio de eficácia”.

Então para Bourdieu se a ordem social opera na obscuridade dos corpos, logo a fala de Gui era o reflexo da inculcação e incorporação nos corpos e nas mentes que não é modificado pelo simples fato em que lhe foi interiorizado por formas de pensamentos. E sim reproduzido simbolicamente, e que em sua fala, há o comportamento numa consequência sob a forma de *habitus*. Aqui destacam-se outras falas registradas em outros momentos, nos quais foram registradas em:

2ª fala (registrada em 04/09/2017): “*só os meninos né pró, que vão brincar? As meninas não*”. Essa fala ocorreu no momento em que a professora, após fazer a leitura com as crianças, decidiu pôr no tapete os brinquedos que ficam guardados em uma caixa de papelão em cima do armário, estes brinquedos são frutos de doações dos próprios pais dessas crianças, que ali frequentam a sala. E essas só usufruem desses brinquedos somente quando a professor quer.

3ª fala (registrada em 07/09/2017): “*não vou brincar com esse cavalinho rosa porque é de menina, eu quero aquele azul, ou aquele vermelho porque os dois são de meninos*”. Nesse dia estava acontecendo uma brincadeira com cavalinhos de borracha, ou seja, eram quatro cavalinhos para serem divididos com catorze crianças, e claro que sempre aconteciam conflitos, choros,

mordidas, no qual estavam disputando quem seria o próximo a montar no cavalinho. Então foi quando chegou a vez de Gui, e sobrou apenas o cavalinho da cor rosa, logo ele se prontificou em fazer a troca, por um azul, ou vermelho, sugerindo as cores para seus colegas. Como pontua Ramos (2002, p.16):

A oferta e o incentivo de alguns brinquedos em detrimento de outros coloca em circulação discursos e “verdade” sobre os papéis masculinos e femininos em nossa sociedade, ensinando às crianças com o quê e de que elas podem e devem brincar.

No entanto, nota-se que tanto nas escolhas quanto na utilização de alguns brinquedos durante as brincadeiras das crianças, os mesmos não são neutros. Visando assim as suas construções quanto à contribuição dos sujeitos e sua identidade.

4ª fala (registrada em 14/09/2017): *“meu pai disse que homem não bebe leite, então eu não vou beber, porque eu sou um menino!”* Essa foi a resposta de uma criança, após a estagiária perguntar o porquê que o seu copo de leite que estava exposto sobre a mesa, ainda estivera cheio. Esse momento ocorreu no refeitório durante o café da manhã. Segundo Meyer (2001, p. 32) “[...] nós aprendemos a ser homens e mulheres desde o momento em que nascemos, até o dia em que morremos e essas aprendizagens se processam em diversas instituições sociais”. Sendo assim, a aprendizagem do “ser homem e do ser mulher”, estão na construção da identidade de gênero, estes estão intercalados nas produções quanto às práticas vivenciadas socialmente, sejam estes no âmbito familiar, ou no ambiente escolar.

5ª fala (registrada em 19/09/2017): essa antes ocorreu com uma menina alegando ser o capitão américa, com a interrupção de um menino a questionando que: *“você não é o capitão américa porque ele (se referindo ao capitão américa) é menino, e você é uma menina”*.

6ª fala (registrada em 27/09/2017): *“só o Leo é meu amiguinho...”* Se referindo ao colega da turma de sua sala, por vários momentos presenciei as meninas tentando se aproximarem dele para brincar, mas sem sucesso.

Mediante aos registros ocorridos durante o estágio citado, não devemos esquecer que Gui, é apenas uma criança e não cabe julgá-lo pelo seu comportamento. Ele em sua inocência apenas reproduz aquilo que vive. E quanto a mim futura educadora, pude perceber que não podemos ficar somente na discussão de gênero, mas que durante minha observação destacarei nestes registros de aula, em que a fala de Gui é a reprodução do poder masculino. Desta forma:

Gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e mais, o gênero é uma forma primeira de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1994, p.13).

Sendo assim, pode-se perceber que tanto ao masculino, feminino, gênero e infância, podem ser justificados pela construção social que foram modificados ao decorrer do tempo/espço, de uma sociedade historicamente aculturada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a elaboração desse estudo buscou-se discorrer sobre o processo de construção social acerca do machismo por meio das conversas e dizeres das crianças, durante as práticas das atividades diárias na Educação Infantil.

A partir do que foi analisado pode-se perceber que as crianças mesmo sendo semelhantes, quanto à idade e/ou tamanho possuem diversas expressões diferenciadas, cada uma com a sua especificidade, seja no modo de falar, de gesticular e/ou brincar. Ainda, ao modo de se interagirem umas com as outras ou consigo mesma, bem como nos modos de produzirem/reproduzirem aquilo



que trazem internalizadas de casa, na medida em que são aprendidas.

Em alguns momentos, pode-se destacar que estas produções/reproduções manifestadas refletem suas vivências em seu ambiente familiar. Vale lembrar que as crianças seguem como modelo seus benfeitores, uma vez que agem de acordo com o que ouvem ou veem os seus representantes se manifestarem em convívio ao seu dia a dia. Contudo, não se observou nenhuma distinção de gênero quanto à prática metodológica da professora mediadora, ao utilizar-se em suas ações didáticas, alguns momentos nas brincadeiras, no refeitório, na sala, na fila, no parque de areia, na divisão dos brinquedos, e dentre outros.

Em suma, compreendeu-se através das falas de algumas das crianças, levando em conta alguns elementos discursivos sobretudo nas falas de Gui acerca do machismo, que elas se interagem de acordo com o modo operante postos pela sociedade. Tal constatação sustenta-se por meio das expressões “eu sou menino e posso” e “você é uma menina e não pode”, apontava para tratamento diferenciado entre o sexo masculino e feminino durante as brincadeiras ou nas ações refletidas no refeitório e dentre outras. Sendo assim, as ações estabelecidas pelas crianças são os reflexos de suas atitudes ao produzirem em suas conversas aquilo que elas representam em seu contexto social ao reproduzirem por meio das brincadeiras o que está internalizado em sua imaginação.

Quando pensamos em machismo, devemos pensar em construção social, que dá sentido ao que é “ser menino e ser menina”, que assim se constrói socialmente esta possibilidade de ser entre um homem e uma mulher. Observa-se esse procedimento em um artifício cultural de pensar. Enquanto que a construção de se tornar um menino ou menina acontecem de forma peculiar na natureza e nas relações de convivência.

Podemos assim pautar ao modelo de comportamentos e na distinção de gênero, em que as crianças são sujeitos passivos quanto a sua construção de identidade. Essas diferenças estão presentes e são predeterminantes naquilo que a sociedade entende e espera de menino e menina. Verificou-se que o machismo expresso na linguagem de Gui, como uma construção social.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, M. O detetive e o pesquisador. **Documenta. Eicos/Cátedra Unesco de Desenvolvimento Durável/UFJF**. v. 6, n. 8, p.127-141, 1997.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1995.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro 160p. tradução Maria Helena Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional – LDB**. Centro de documentação do Congresso Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Para a Educação Infantil**. v. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998.

GANDINI, L.; GOLDBERGER, J. Duas Reflexões sobre a Documentação. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L. (Org.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-169.

GARCIA, R. L. **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GÓES, M. C. R. A natureza social do desenvolvimento psicológico. In Cadernos Cedes n. 24. Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. Campinas: Cedes, 2000.

GUTMANN, M. O Machismo. **Antropolítica**, Niterói, n. 34 p. 95-120, 2013.

KRAMER, S. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

MARTINS, D. A. **Machismo na sociedade contemporânea**: conceituando e definindo o machismo.

MEYER, D. E. **Escola, currículo e produção de diferenças e desigualdades de gênero**. In: SCHOLZE, L. (Org.). *Gênero, memória e docência*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2001. p. 29-34.

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

PASSERINI, G. A. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática**, 2007. Disponível em <[https://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/.../3736b.pdf](https://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/.../3736b.pdf)>. Acessado em: 17 nov. 2017.

RAMOS, A. C. A construção social da infância: idade, gênero e identidades infantis. **Revista Feminismos**, v. 1, n.3, 2013. Disponível em: <<http://orbilu.uni.lu/handle/10993/26082>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

SCOTT, J. W. *Prefácio a Gender and Politics of History*. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 3, p. 11-27, jan. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1721/1705>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

SAFFIOT, H. I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

## CAPÍTULO V

### CONTRIBUIÇÕES MIDIÁTICAS E IDENTIDADE: RELATO DE PROFESSORES



*Kary Jean Falcão*



#### INTRODUÇÃO

O estudo trata de uma pesquisa qualitativa realizada com 175 professores que atuam na Educação Básica, lotados em 40 escolas da rede pública de ensino estadual, municipal e privada no município de Porto Velho. A pesquisa foi realizada entre os meses de fevereiro a agosto de 2017 com o objetivo de conhecer as concepções dos professores em relação a construção da identidade de estudantes e as contribuições que a mídia exerce neste processo.

Com o método qualitativo de abordagem, o estudo apresenta um relato das concepções de construção de identidade a partir das experiências e histórias dos professores das escolas participantes tendo como embasamento teórico os estudos de Louro (1997; 2008; 2008b 2007) com sua discussão de gênero, sexualidade, corpo e educação na afirmação da identidade de estudantes a partir dos modelos teóricos metodológicos pós-estruturalistas e da teoria ou estudos *queer*. (LOURO, 2012. P. 367).

Para a autora, os estudos *queer* inova o currículo escolar com uma identidade diferenciada, inserindo discussões de ordem política e cultural com questões relacionadas a grupos minoritários como a mulher, negros, índios e demais populações tradicionais, bem como práticas voltadas ao combate a violência, a homofobia e as desigualdades sociais. A proposta é discutir sobre diversidade e a construção da identidade a partir de um conjunto de ações de combate a intolerância, ao racismo, e todas as formas de preconceito e a discriminação.

O estudo propõe apresentar as dimensões e responsabilidades da escola que resultaram na formação de modelos dualistas e binários de estruturação e os seus desafios para romper com os modelos tradicionais que ela mesma criou, mesmo com os enfrentamentos fundamentalistas que permeiam o cenário da discussão das políticas de gênero e identidade. O conceito de identidade apresentado no estudo segue as concepções de Faria e Souza (2011) que realizou uma pesquisa para compreender as concepções sobre a construção de identidade docente sob a ótica de Ciampa (1987) e Dubar (1997). No espaço escolar, Carvalho (2012) se preocupa com a proposição de identidade e espaço escolar advertindo quanto as recomendações previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e a estruturação do currículo.

Quanto à interferência da mídia neste processo, os estudos *queer* assim como as demais formas de estudos contemporâneos ganham espaços nos meios de comunicação com novas políticas de conhecimento oportunizando outros modos e estratégias de desconstruir e questionar o que se considera tradicionalmente imposto.

## IDENTIDADE E CORPO: DIMENSÕES NA ESCOLA

Além da educação, os estudos sobre identidade estão presentes em pesquisas na área da psicologia social e da sociologia sempre marcados por mudanças socioculturais e onde o indivíduo ocupa o seu espaço. A escola é para os estudantes um território de identidade marcado pelas diferenças e as associações que eles promovem nela em suas zonas de interseção da vida social, profissional, política, sexual, de gênero e pessoal.

Neste sentido, Louro (2008, p. 67) destaca que a identidade é necessariamente definida em relação a outras sendo dependente destas para a sua própria afirmação. Importante aqui, desenvolver um estudo comparativo do que a autora relata na sua obra sobre a prática de uma adolescente chamada Teresa de uma escola inglesa que gostava de humilhar os outros colegas da escola e em especial a um aluno que segundo ela, costumava ser muito “quieto”, ter suas lições de casa sempre feitas e corrigidas e o que a mais incomodava: o fato dele usar uniforme.

Teresa se assemelha a aquele padrão de estudante que tem como ordem a intimidação como garantia de espaço de poder. Ela também faz parte daquele grupo de adolescentes que comparam a escola com um espaço de representação de papéis que para os adolescentes são definidos como acolhedor. Com isso, geram entre si referências para o que é certo ou errado, bem ou mal, baseado na reprodução do dualismo e do referencial binário marcado na nossa sociedade.

No relato inicial, o comportamento de Teresa, a estudante da escola inglesa citada por Louro (2008), não está muito distante do que conceituou uma professora participante deste estudo quando se reportou a existência de um estudante que segundo ela seria homossexual. A professora se refere ao estudante como um menino “quieto, sempre no seu canto e que não incomodava ninguém”. Existem paradoxos entre Teresa e o estudante brasileiro no que se refere aos aspectos identitários. Enquanto Teresa, reconhecia a diferença do estudante por usar uniforme e ter um comportamento certinho, ela o humilhava somente na intenção insultar e incomodar o colega de classe. Já o estudante “quieto e no seu canto”, taxado por ser “na sua” em razão da sua possível homossexualidade, ficou esquecido pela professora e pela escola e o seu direito de manifestar suas opiniões e efetivar seu direito democrático foi desrespeitado no espaço escolar. Ficar no “canto calado e sem incomodar” já era o suficiente. O que tanto a escola como a professora não sabe, é que o estudante, compartilhava dos mesmos anseios que Teresa possuía: conhecer sua identidade e fazer-se conhecido.

Segundo Louro (2008, p. 67) o “garoto limpo, uniformizado, ordeiro, com as lições de casa feitas talvez parecesse pouco “masculino”: ele se afastava da representação de masculinidade dura que, supostamente, seria “normal” entre a classe operária”. Já o garoto no seu canto, quieto e sem incomodar ninguém representa uma escola em que os direitos dos estudantes diferentes ficam no “canto, quieto sem incomodar”.

Existem aproximações muito fortes entre o corpo e a identidade durante seu processo de construção e mais ainda na afirmação e efetivação da identidade, quer seja sexual, de gênero, profissional, pessoal ou qualquer outra forma de identificar o seu eu. É o corpo que expressa as leituras e as marcas da história em suas mais diferentes formas de discursos e práticas. É na prática binária e dualista que estas expressões se revelam. A autora fragmenta essas representações em exemplos divergentes e antagônicos.

Segundo Louro (2008, p. 61) na relação corpo, escola e identidade o fato é que:

Na concepção de muitos, o corpo é "dado" ao nascer; ele é um legado que carrega "naturalmente" certas características, que traz uma determinada forma, que possui algumas "marcas" distintas. Para outros, no entanto, é impossível separar as duas dimensões. Nessa perspectiva, o corpo não é "dado", mas sim produzido - cultural e discursivamente - e, nesse processo, ele adquire as "marcas" da cultura, tornando-se distinto. As formas de intervir nos corpos - ou de reconhecer a intervenção - irão variar conforme a perspectiva assumida. Ilusório será acreditar, contudo, que, em algum momento, as instâncias pedagógicas deixaram de se ocupar e se preocupar com eles.

Esta proposta se estrutura a partir dos anos 1960 com o que podemos chamar de política de identidade e afirmação, onde os movimentos de luta por igualdade de mulheres, negros e minorias sexuais e étnicas começam a promover articulações denunciando as suas inconformidades. É como se o estudante taxado como homossexual, citado nos parágrafos anteriores como um garoto "na dele, quieto e que não incomoda ninguém", passasse a exercer o seu direito de manifestar os seus ideais e posicionamento político frente aos embates da sociedade que sempre o fez calar. Louro (2008b, p. 20) chama este mecanismo de "construção de novas práticas sociais" com questionamento de teorias e conceitos, quebrando fórmulas e criando novas linguagens.

É com base nestes mecanismos que Louro (1997, p. 23), mais especificamente na virada do século, entra com uma abordagem dos movimentos de primeira e segunda onda (primeiro o sufragismo seguido da afirmação e efetivação de identidade) com a construção de novas teorias a respeito do conceito de gênero e sexualidade. Os estudos de gênero e identidade passam a conviver o âmbito das relações sociais responsáveis na luta por igualdades entre os sujeitos. Mesmo estas concepções se divergem entre as mais diferentes sociedades e nos momentos históricos através de seus grupos étnicos, religiosos, raciais e de classe, onde somente nos anos 80 é que o termo gênero entra na discussão no processo de construção de identidade. Para a autora, os papéis são regras e padrões arbitrários, já a discussão de gênero é constituinte da proposição de identidade.

É por este motivo que Hall (2006, p. 102) evidencia as formas em que o sujeito e a sua identidade são construídos atualmente. Para o autor, o homem moderno se constrói a partir de dois referenciais. No primeiro, o homem vivencia uma construção baseada no momento histórico com características pautadas no "onde e com quem" ele vive e sua identidade sempre em constante modificação. Outra referência é a relação deste homem com o local, aquilo que ele chama de lugar-comum e as formas de individualização em relação a sua identidade.

Por estarmos em constante modificação, atualmente tem ficado cada dia mais difícil convivermos com os esquemas binários (masculino/feminino, certo/errado, bem/mal) como no exemplo de Teresa, que humilhava o colega de escola pelo uso do uniforme, que para ela ele era o único que não se opunha a obrigatoriedade do seu uso (LOURO, 2004).

Mesmo que as comunidades tenham compreendido a divisão masculino/feminino, os significados e valores mudam embora essas conclusões sejam tomadas da mesma forma para outras culturas sendo o corpo como causa e justificativa para as diferenças. Louro (2007) apresenta uma construção social que se faz sobre e a partir dos corpos que ela denomina como fundacionalismo biológico, atribuído a partir de seus estudos que a noção de gênero não está ligado ao corpo, e sim ao que faz esse corpo existir, sua cultura e linguagem. A ancora da sexualidade com a biologia costuma ser mais resistente do que a das relações de gênero, e a linguagem institui um jeito de conhecer sob a ótica da perspectiva pós-estruturalista

Quando a identidade entra neste contexto, as questões de gênero e de sexualidade tornam o desafio ainda maior para admitir as fronteiras entre estes aspectos da identidade. É o momento em que as ambiguidades entre identidade de gênero e identidade sexual passa a ter o lugar onde alguns escolherem viver.

Para a escola, parece que este desafio é bem mais complicado. Ela sempre exerceu uma ação distinta no que tange a separar os sujeitos através de mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização, preocupada com os comportamentos, as posturas, hábitos e vestimentas. Para Foucault (1987), nesta fabricação das diferenças e dos sujeitos forjados pela disciplina, a escola foi responsável pela reprodução dos modelos de relação de poder que hoje resultam nas formas exclusão, de sexismo e homofobia. Nas lentes de Foucault (1988) as relações de poder entre os gêneros só fazem fortalecer o discurso admitido e o discurso excluído.

Nos estudos de Faria e Souza (2011, p. 36), onde os autores buscaram compreender como o conceito de identidade se apropriou nas pesquisas sobre formação de professores e as suas contribuições no processo de formação da identidade docente, duas concepções foram utilizadas para conceituar identidade. A primeira concepção utilizada no estudo foram os conceitos de Ciampa (1987) entendendo a identidade como um processo semelhante a metamorfose em razão da sua constante transformação relativamente ligada aos resultados da intersecção da história da pessoa e o seu contexto social. Outra concepção utilizada no estudo é a de Dubar (1997) que concebe a identidade a partir de resultados de socialização. Entretanto, o processo socializador para Dubar compreende em cruzamentos relacionais e biográficos.

Carvalho (2012, p. 210) no seu estudo que apresenta considerações psicossociais a respeito da construção da identidade no espaço escolar, adverte quanto ao que recomenda os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) sobre a construção democrática do currículo escolar e a valorização das múltiplas cidadanias e identidade, incluindo as diferentes formas de orientação sexual a partir da transversalidade e contextualização dos conteúdos. A escola orienta e exhibe o conjunto de referências promovidas a partir dos espaços comunicacionais, e de reprodução e divulgação de diferentes fontes culturais.

## **IDENTIDADE E MÍDIA**

Como no romance norueguês de Jostein Gaarder (1991), o convite à reflexão surge a partir do questionamento. O “quem sou eu” ou “de onde vem o mundo” são questionamentos que nos dias de hoje não chegam mais pela caixa do correio, embora a obra “o mundo de Sofia” seja mais considerada um guia prático de filosofia do que propriamente um romance.

O questionamento surge na relação com o outro e com a valorização das diferenças dos indivíduos, seus ideais políticos, sociais e ideologias. O convite ao estudo da filosofia e o convite ao mundo virtual são dois pontos essenciais na relação entre o homem e o tempo. O mundo de Sofia da atualidade está convertido no mundo virtual que se apresenta através das redes de comunicação e da internet e as formas como o homem moderno concebe os seus conceitos e concepções.

As mudanças que as sociedades têm vivenciado e experimentado ultimamente nos proporcionam novas reflexões com relação aos indivíduos e a construção de identidades. O impulso das novas tecnologias e os efeitos da globalização ditou normas estruturadas em contextos midiáticos da informação e do mercado. O consumo e a autoafirmação veiculada pela mídia fornece instrumento que criam identidades capitalistas e contemporâneas (KELLNER, 2001, p. 16).

A mídia é responsável por estabelecer uma série de modelos normativos que alteram os significados e conceitos que foram construídos ao longo dos tempos. A cultura midiática tanto influencia como sofre influências muito forte da produção industrial e capitalista que reproduz o modo de produção em massas. O enfrentamento se evidencia quando estes modelos culturais são referenciados pelos modelos tecnológicos, pelos modos de produção e consumo, inclusive,

incluindo neste bojo as formas de relacionamento e afetividade. Todo este comportamento exerce o poder de ditar regras e normas criando um novo cenário gerido pela informação, pelas redes sociais e a mídia, criando um novo mundo chamado pelos adolescentes e jovens de “mundo virtual”.

No sentido de buscar uma reflexão sobre a relação da mídia com a produção de identidades, Silva (2010) no seu estudo “o papel da mídia e da escola na formação da identidade do aluno jovem e adulto negro: ponto de encontro e desencontro” preocupa-se com a reprodução maciçamente da inferioridade do negro comparado a aspectos da negatividade e a autoestima, e as contribuições que a autonegação identitária produz na população brasileira. O estudo tem a intenção de refletir sobre a problemática da relação entre a mídia e a escola enquanto formadora de identidades na esfera racial. Quando um estudante se torna espectador de programas midiáticos que expõem os processos identitário de forma injusta e desigual ele estabelece relações negativas a estas marcas.

Registros semelhantes podem ser observado em todas as demais zonas de intersecções no processo de construção identitária. Exemplo disto têm os mecanismos heteronormativos da sociedade que desde o nascimento nos conduz para a prática da afetividade heterossexual invalidando as demais formas de orientação do desejo e identidade de gênero. O machismo como forma de reprodução das desigualdades, o continuísmo de práticas cristãs como regra de conduta para o contexto binário de certo ou errado e bem ou mal e todas as demais esferas sociais, coletivas, culturais, de raça, etnia, cor e gênero.

Kellner (2001) deixa bem claro que as mídias são responsáveis por toda a produção de uma cultura industrial com códigos e normas convencionais do viés comercial. Os filmes, propaganda e programas de TV não se preocupam com a constituição democrática de identidades. A preocupação está relacionada ao lucro e a produção de massas.

Estudos com esta perspectiva nos remetem a refletir sobre os processos de globalização e mídia como agentes de uniformização e como responsáveis pela produção de novas identidades. Preocupa-se em como a escola tem proposto em seus processos de intervenção didática a utilização da mídia e da globalização para benefício de afirmação de identidades saudáveis construídas com base política e cultural sob a orientação psicopedagógica.

A relação entre a “alta cultura” e a cultura de massa que Muniz Sodré (2002) chama de onda planetarista da globalização ou a forma mais conhecida como “sociedade da informação”, ganha velocidade como parte constituinte da mídia a uma nova forma de vida. A mídia supervaloriza o indivíduo que faz uso das redes de comunicação e a internet para dá sustentação a cultura. Para Sodré (2002) não é suficiente enxergar a relação entre mídia e homem somente permeada por teorias da comunicação, da sociologia, da antropologia e das demais ciências. A mídia é considerada um instrumento que possibilita a subjetividade e desta forma se considera um dos principais agentes de construção e afirmação de identidade.

A escola se torna responsável pela reprodução da política da mídia e o currículo escolar precisa ser inovado com a inclusão de situações transmitidas pelas redes de informatização e demais meios de comunicação. A intenção não é de concorrência entre a mídia e a escola, e sim de tornar o espaço escolar mais agradável e satisfatório com o uso das novas tecnologias e da mídia.

## **MÉTODO**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza empírica, exploratória e com enfoque transversal realizada em 40 escolas no município de Porto Velho – Rondônia, com a participação de 175 professores que foram submetidos a uma entrevista com levantamento de informações sobre a

construção da identidade e as contribuições da mídia nesse processo. Os professores responderam um questionário semiestruturado onde relataram a partir de sua experiência docente as suas concepções sobre identidade (conceito), os seus processos de construção (como se forma) e como a mídia e as redes de comunicação contribuem.

As escolas participantes do estudo estão especificadas na Tabela 1 abaixo. Observa-se que existe um número muito limitado de escolas privadas, sendo que 36 destas escolas eram da rede pública de ensino com 29 escolas estaduais e 07 municipais.

**Tabela 1:** Caracterização das escolas pesquisadas

<b>Escolas</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Rede Estadual de ensino	29	72,50
Rede Municipal de ensino	07	17,50
Rede Privada de ensino	04	10,00
Total	40	100%

**Fonte:** Falcão (2017)

O critério de seleção das escolas foi por contemplação por bairros que consistem as zonas que subdividem o município, com 8 escolas na Zona Sul de Porto Velho, com os bairros Areal da Floresta, Caladinho, Jardim Eldorado, Cohab e Castanheira; 12 escolas que compreendem a zona central da cidade: Centro, Liberdade, Conjunto Santo Antônio, São Sebastião e Nacional, e ainda os bairros Areal, Tucumanzal e Santa Bárbara. As demais escolas estavam todas localizadas no que considera a Zona Leste do Município.

## Participantes

Participaram da pesquisa 175 professores que atuam na Educação Básica nas redes estadual, municipal e privada no município de Porto Velho - RO. Os professores foram submetidos a um questionário a ser respondido no próprio local de trabalho durante os intervalos das aulas. Durante as visitas as escolas, a equipe gestora foi notificada através de um documento oficial contendo os objetivos da pesquisa e informados sobre a inexistência de riscos em relação ao fornecimento das informações. Com a autorização da equipe gestora para a pesquisa, os professores foram solicitados a responder os questionários individualmente. A primeira parte do questionário tem por finalidade uma identificação dos participantes por tempo de serviço, caracterizada na Tabela 2, área de formação docente e etapa de atuação na Educação Básica compreendido na Tabela 3.

**Tabela 2:** Tempo de atuação docente dos participantes da pesquisa

<b>Categorias</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Entre 01 a 05 anos	41	23,44
A Entre 06 a 10 anos	26	14,85
Entre 11 a 15 anos	26	14,85
Entre 16 a 20 anos	20	11,42
Entre 21 a 25 anos	15	8,57
Entre 26 a 30 anos	47	26,87



Total	175	100%
-------	-----	------

Fonte: Falcão (2017)

No tempo de atuação dos professores participantes é acentuado o índice de profissionais entre 26 a 30 anos de exercício do magistério. Porém, outro fato significativo é o índice de professores que ainda estão entre os 5 primeiros anos de docência, o que pode ser considerado um divisor no aspecto de formação acadêmica recente. Os 23,44% dos professores mais novos em relação aos 26,87% dos professores com mais de 26 anos de atuação, pode considerar também um equilíbrio de informação e dados na pesquisa entre docentes mais velhos e docentes mais novos. Entende-se que possivelmente os professores mais novos tenham sido submetidos a uma formação acadêmica que tenha contemplado estudos voltados para a construção da identidade ou outras perspectivas mais progressistas. Assim como hipoteticamente, os professores acima de 26 anos de atuação não tenham sido submetidos a estudos sobre gênero, identidade e demais discussões contemporâneas.

**Tabela 3:** Caracterização da formação docente dos participantes

Formação Acadêmica	Etapas de atuação da Educação Básica				
	EI	EF (ai)	EF (af)	EM	Total
<b>Pedagogia</b>	15	115	-	-	130
<b>Matemática</b>	-	-	10	15	25
<b>Letras/Literaturas</b>	-	-	10	10	20
<b>História</b>	-	-	05	05	10
<b>Ciências Biológicas</b>	-	-	10	10	20
<b>Educação Física</b>	-	05	05	05	15
<b>Geografia</b>	-	-	-	05	05
<b>Total</b>	15	120	40	50	225

Fonte: Falcão (2017)

**Nota:** **EI:** Educação Infantil; **EF(ai):** Ensino Fundamental – Anos iniciais; **EF(af):** Ensino Fundamental – Anos finais; **EM:** Ensino Médio

Importante destacar, que dos 175 professores entrevistados, 130 são pedagogos que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 5 professores de Educação Física também se enquadram também nesta atuação.

Os demais professores participantes estão atuando tanto nos anos finais do Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Entre esses docentes também existem muitos que somente complementam a carga horária restante de outra escola. Por esta razão, na categoria “etapa que atua”, os professores foram colocados nos dois itens correspondentes: EF(af) e EM.

### Instrumentos

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, os professores foram submetidos a um questionário onde cada entrevistado poderia responder de acordo com as suas experiências tanto profissional como as vivenciadas no seu dia a dia. As questões tratavam das seguintes abordagens: a) O que é identidade e como ela é construída; b) O que mais colabora na construção da identidade dos estudantes atualmente; c) Como os meios midiáticos (internet, tv, filme, vídeos e séries, meios de comunicação) contribuem na formação da identidade dos estudantes; d) As redes sociais

interferem na construção da identidade dos estudantes? e) De que forma a escola pode propor atividades pedagógicas de intervenção e de aprendizagem utilizando a mídia.

## ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DA PESQUISA

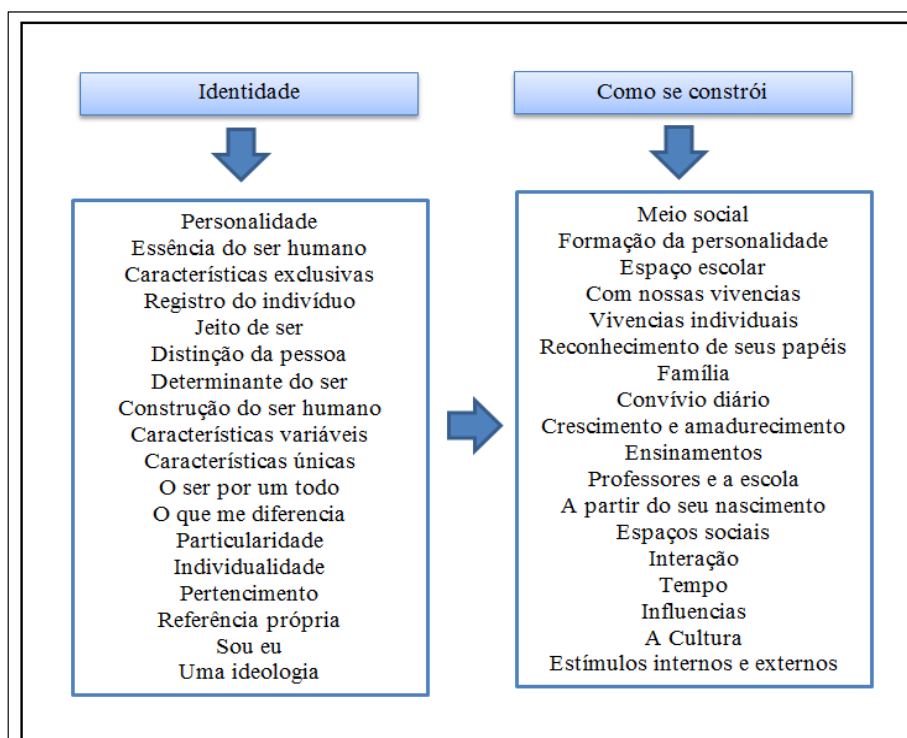
Em se tratando da análise dos dados coletados, a pesquisa obedeceu aos critérios fenomenológicos de descrição, tendo como referência a transcrição das entrevistas em quadro resumo, a redução obedecendo a processos de síntese, a interpretação como compreensão dos fenômenos e a organização das unidades nas respostas apresentadas pelos professores.

A percepção dos professores em relação a identidade e sua construção estão todas ligadas as características de distinção entre as pessoas e as formas de individualização. Embora essa conceituação não seja incorreta, é importante destacar que conforme Hall (2006), a sociedade atual processa a modernidade de modo muito rápido proporcionando mudanças constantes. São essas mudanças que caracterizam as diferenças entre a nossa sociedade e as sociedades mais tradicionais.

Dessa forma, a relação que podemos fazer entre a concepção de identidade para os professores pode está muito distante da concepção que os estudantes fazem e de como eles constroem as suas próprias identidades. É necessário colocar em questão as transformações sociais que foram vivenciadas pelos professores no processo de construção de suas próprias identidades e as diversas e infinitas modificações e possibilidades em que esses estudantes são submetidos. E a mídia é só mais um diferencial nesse processo. Hall (2006) não descarta a separação entre identidade, sociedade e cultura.

A relação entre identidade e como se constrói pela ótica dos professores participantes do estudo fica caracterizado de acordo com a Ilustração 1 a seguir composto de dois quadros, o primeiro com o conceito e concepção de identidade e o segundo quadro com os modelos que a constrói.

**Ilustração 1:** Caracterização: identidade e como se constrói



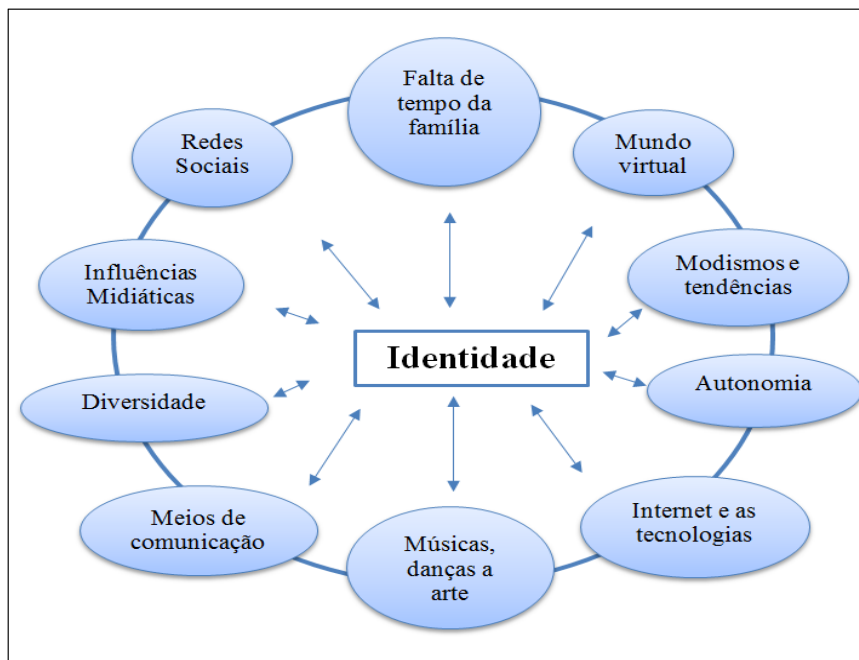
Fonte: Falcão (2017).

Importante destacar que para os docentes, a forma como a identidade se constrói entre os estudantes vem associada de três eixos que norteiam a ideia de Hall (2006), a identidade, a cultura e a sociedade. Ideias relacionadas a construção a partir do nascimento e conferidas com o tempo também estão muito presente nas falas dos professores participantes. Porém, os elementos relacionados as responsabilidades na construção da identidade, ainda que pouco evidente nas respostas, muitas vezes ainda está nos dois espaços: o escolar e o familiar.

O fator identidade e construção da identidade quando respondido pelos professores, adota uma ideia particular atribuída no processo de construção mediante a sua própria formação, percebendo que muitos deixaram de lado o mundo em que vivemos atualmente e encaramos as relações sociais contemporâneas. Importante salientar e deixar bem claro nos resultados desta pesquisa, que estas concepções são dos professores em relação aos seus estudantes e que foi considerado como referência o tempo de atuação docente e não a idade dos professores.

Neste sentido, quando dizemos que a identidade se constrói através das relações, das vivências diárias, dos espaços sociais, devemos colocar em questão que estes espaços sociais não se configuram nos mesmos espaços que vivenciamos durante os nossos processos em décadas anteriores. O mundo moderno, se é que podemos assim chamar, estabelece relações modificáveis e com uma velocidade que muitos não conseguem acompanhar. Essa ideia parece bem mais clara a partir da Ilustração 2, construída a partir dos resultados do questionamento feito aos professores sobre o que mais contribui na formação da identidade de “seus alunos”.

**Ilustração 2:** Construção da identidade nos estudantes



Fonte: Falcão (2017).

A situação muda de configuração quando os professores são questionados a respeito da construção da identidade de seus alunos. Percebe-se que as representações escola e família entram no cenário da discussão pela ausência de participação da família por falta de tempo dos pais e a escola como consequência das inúmeras mudanças sociais passa a ser um espaço que alia ao currículo escolar as discussões que são apresentadas na ilustração 2: a diversidade, os espaços

sociais midiáticos, autonomia, a arte e a cultura, os modismos e as tendências e os demais agentes de influência na formação da identidade dos alunos vistas pelos professores entrevistados.

Neste sentido, as formas binárias do pensamento imposto pela sociedade que tem como base os modelos desiguais, confirmam-se no que Kellner (2001) atribui a legitimação de privilégios dominantes que possibilitam que os estudantes no passado não possuíam outras referências para basear na construção de identidade a não ser as que estavam em sua volta. A família e a escola eram os dois suportes principais para todo e qualquer tipo de referência e isso pode ser claramente demonstrado a partir da ilustração 1 quando os professores atribuem as suas vivências e os seus espaços como fortes elementos na construção da identidade.

A identidade na teoria pós-moderna de Kellner (2001), está constituída a partir do ritmo, das dimensões e complexidades em que a modernidade aumenta, atribuindo uma forte relação entre o “sujeito autônomo e autoconstituído, realização final do indivíduo moderno, de uma cultura de individualismo” (p. 298).

Dentre os pontos apresentados na Ilustração 2, destacaremos a seguir duas categorias que foram fortemente marcadas na Ilustração 1 (família e escola), e a inserção da mídia como terceira categoria que é compreendida a partir da perspectiva de modernidade de Kellner (2001) como experiências fragmentadas, desconexas e descontínuas. A mídia, entra nesse processo com todas as suas representações elencadas pelos professores nos resultados das entrevistas, tais como as redes sociais, os meios de comunicação, a cultura, dança, arte, autonomia, modas e tendências em relação a ausência da participação dos pais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que a influência midiática na atualidade exerce uma forte influência na construção de identidade não só de pessoas em fase escolar conforme a pesquisa destinou o seu olhar, mas a todos em geral. Não foi somente a escola que foi convidada a inserir na sua discussão curricular a temática que permeia nas redes e meios de comunicação. As demais instituições também foram modificadas ou modificam de modo construtivo tudo que se encontra na mídia.

A internet e os meios de comunicação fazem parte hoje de todo o cenário participativo e sistemático das instituições. Os movimentos bancários, os setores públicos, atendimento em hospitais, postos de saúde, comércio, turismo, transporte e todos os outros modelos institucionais foram alcançados pela modernidade e a inclusão digital.

O que nos chama a atenção neste estudo é a resistência do sistema educacional em incluir e sistematizar em suas etapas e instâncias de trabalho os mecanismos digitais e a informatização. Um dos problemas enfrentados nos dias de hoje é a ausência de redes de internet em escolas. Há uma reclamação muito forte por parte dos professores das escolas sobre o acesso a internet no espaço escolar e a inclusão da rede em seus planejamentos de ensino, nas atividades docentes e na contribuição para a aprendizagem dos alunos. Em algumas escolas participantes o uso da internet ainda faz parte de um monopólio e os estudantes não tem acesso a senhas e redes de wifi.

O último item do questionário aplicado aos 175 professores trata-se de um levantamento estratégico de como inserir a mídia em suas atividades de intervenção e nos projetos pedagógicos da escola fazendo com que a internet e as redes de comunicação passem a caracterizar mais um aliado ao professor no exercício do magistério, possibilitando uma aprendizagem mais significativa, que com certeza vai gerar nos estudantes um interesse maior pelos estudos.

Os professores entrevistados sentem a necessidade de inserir nos seus planejamentos de ensino o uso de plataformas com atividades adicionais, de acesso contínuo da rede de internet para todos os alunos e professores na escola, fazendo, segundo os professores, o uso correto das mídias, da internet e dos demais meios de comunicação.

Estes professores também citaram nos questionários sobre as salas de informática que existem nas escolas. Para muitos dos participantes, esse acesso além de limitado e precário, não concorrem qualitativamente com os modelos das redes de comunicação oferecida além dos muros das escolas. Os alunos no seu dia a dia, fazem uso constantemente do mundo virtual e a escola precisa ser mais um espaço compactado para esse uso. O uso da internet e dos recursos midiáticos já deveriam ser inseridos no dia a dia da escola há muito tempo.

Em algumas escolas de Educação Infantil que o estudo se fez presente, encontramos professoras que estreitaram as relações entre a escola e os pais através de grupos de aplicativos nas redes sociais. Através desses aplicativos a professora estabelece contatos com todos os pais e os pais participam inclusive no momento das atividades dos alunos, com postagens de fotos e imagens pela professora em tempo real e na produção de pequenos vídeos com os alunos participando de atividades lúdicas e pedagógicas nas escolas.

Outros modelos também adotados por escolas que participaram da pesquisa foi a inserção de questões relacionadas a identidade e mídia nas Atividades Multidisciplinares por Área de Conhecimento – AMAC prevista no currículo escola que complementa a carga horária na escola com projetos bimestrais produzidos pelos próprios alunos onde a participação das redes de comunicação é prevista.

Há também escolas que utilizam do acesso as redes para pais e responsáveis acompanharem de casa através das redes de comunicação e até mesmo do próprio aparelho de celular o rendimento, frequência e participação de seus filhos na escola. Todas as escolas evidenciaram experiências com os procedimentos adotados pela Secretaria de Educação com a utilização Sistema Diário Eletrônico com o acompanhamento em tempo real do rendimento dos alunos, planejamento, frequência, calendários e horários e demais projetos educacionais, assim como a experiência da matrícula online que possibilita aos pais e estudantes a reserva de vagas nas escolas evitando filas e demais constrangimentos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos:** apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, M. A construção das identidades no espaço escolar. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.209-227, jan./jun.2012. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2161/2521>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

FARIA, E.; SOUZA, V. L. T. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 01, p. 35-42, Jan/Jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/04.pdf>>. Acesso em: 08 jul.2018.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **A vontade de saber**. Petrópolis: Vozes, 1988

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. São Paulo: DP&A, 2006.

KELLNER, D. **A cultura da mídia**: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação e realidade**, v. 25, n. 02 (56), p. 59-76, 2008. Disponível em: <[http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/46833/29\\_119](http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/46833/29_119)>. Acesso em: 04 fev. 2018.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46>>. Acesso em: 25 maio 2018.

LOURO, G. L. Os Estudos *Queer* e a Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. **Contemporânea**, v. 2, n. 2, p. 363-369. jul-dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

LOURO, G. L. Teoria Queer - uma política. Pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, Ano 9, p. 541-553, 2/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>>. Acesso em: 08.jun.2018.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, M. S. O papel da mídia e da escola na formação da identidade do aluno jovem e adulto negro: ponto de encontro e desencontro. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v.1, n.1, p. 01-16, 2010. Disponível em: <[http://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/IV\\_EPEPE/t1/C1-16.pdf](http://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/IV_EPEPE/t1/C1-16.pdf)>. Acesso em: 12 jul 2018.

SODRÉ, M. **Antropológica do espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

## CAPÍTULO VI

# O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR EM CONTEXTO PRISIONAL: ENTRE AS POLITICAS PÚBLICA E A REALIDADE



*Dione Martins Magalhães*



### INTRODUÇÃO

O texto trata sobre a formação continuada, trazendo entendimento de um conceito crítico sobre o processo de formação, um recorte da formação continuada de professores no Brasil a partir das tendências pedagógicas do início do século XX até os dias atuais, cuja reflexão se dá na perspectiva freireana. Trata-se de uma abordagem que transcenda os convencionais e atuais pressupostos que fundamentam os processos de formação continuada. Defende-se aqui uma formação alinhada aos pressupostos de uma educação permanente, fundamentada nas ideias de reflexão crítica e emancipadora.

Pensar a formação docente sob a perspectiva de Freire (2013, p. 108) também implica em fatores indissociáveis, elementos internos à concepção de práxis. O autor afirma que “[...] a ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo.” Essas dicotomias reforçam formas inautênticas de pensar o real. Ação e reflexão no contexto da práxis conferem o caráter dialógico da educação.

Fizemos uma interlocução sobre os conceitos de formação continuada na visão dos autores Saviani (2011), Libâneo (1998) e Gadotti (2003), a fim de caracterizar os processos históricos e contextos político-sociais onde as diversas tendências pedagógicas aparecem, e por extensão as de formação docente. Vale ressaltar que ao trazer a abordagem desses teóricos, nosso intento não é fazer um estudo aprofundado quanto aos pressupostos teórico-metodológicos do pensamento de cada autor, mas permitir aos leitores uma visão de conjunto acerca do entendimento desses autores no que tange à temática em pauta.

Um aspecto de fundamental destaque para a delimitação deste referencial teórico está na relação filosófica entre Paulo Freire e Dermeval Saviani, salvo que este último tenha sido utilizado apenas como fonte histórica e crítica da formação docente. Mesmo que Freire se mantenha entre uma abordagem fenomenológica e dialética e Saviani se Paute pela dialética materialista, ambos caminham para proposições filosófico-pedagógicas na perspectiva da classe dominada, articulando a educação escolar às relações sociais mais amplas, com um pensamento transformador guiado pela historicidade.

Para melhor sistematização das ideias dos autores mencionados, apresentamos no quadro a seguir o que constitui as suas perspectivas sobre a formação continuada.

**Quadro 3** – Formação docente continuada para os teóricos

<b>Autores</b>	<b>Concepção de formação docente continuada</b>
Freire	Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu 'distanciamento' epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela 'aproximá-lo' ao máximo
Saviani (2009)	Processo sistemático ou contínuo em prática que contemple os conteúdos didático-pedagógicos e os culturais-cognitivos (unidade, indissociáveis), e o saber histórico-contextual como conhecimento particular e universal.
Libâneo (1998; 2004)	Assimilação e produção de teorias como marco para o avanço das práticas de ensino, de forma que se verifique a transformação em potencial das práticas; produção da profissionalidade no exercício do trabalho.
Gadotti (2003)	Ação reflexiva, organização através da reflexão crítica sobre a prática e sobre a recriação da prática. “[...] a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas.” (p. 31).

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Ao buscarmos compreender o processo formativo continuado dos professores que atuam no sistema prisional, cumpre adotarmos uma base teórica que sustente esse processo em suas relações pedagógicas, sociais, políticas e culturais. Para abarcar esse movimento é necessário um aporte teórico que cujo fundamento compreenda o ser humano em processo de formação, em movimento. Nas palavras de Freire (1979; 2013), é necessário que o professor ou a professora se assuma enquanto sujeito inacabado, como sujeitos que, ao estar no mundo, formam-se e transformam-se nele e com eles.

A partir dessa concepção, a formação docente continuada pode ser tomada como transformação contínua do trabalho educativo, no exercício social da função educadora, por meio da reflexão, e para o proveito próprio dos indivíduos que se encontram em processo de formação no interior da educação escolar.

Sobre a formação docente, Saviani (2009, p. 151) considera um dilema histórico situado, quando da sobreposição do Estado, entre o modelo napoleônico e, prevalecendo a sociedade civil, o modelo anglo-saxônico: “[...] o dilema resultou da dissociação de aspectos indissociáveis do ato docente, logicamente a saída do dilema implica a recuperação da referida indissociabilidade” Respectivamente aos modelos citados, esse dilema se refere aos conteúdos culturais-cognitivos e aos conteúdos e preparo didático-pedagógico. Assim, “Uma vez que a dissociação se deu por um processo de abstração, *para recuperar a indissociabilidade será necessário considerar o ato docente como fenômeno concreto*, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas.” (grifo nosso).

Gadotti (2003) defende que ao nos apropriarmos das ideias de Paulo Freire, cumpre transformá-las e reinventar-se com ele. Trata-se de um processo dialético, onde o passado não é excluído das novas ideias pedagógicas, mas não é simplesmente repetido. Para esse autor:

[...] a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas (GADOTTI, 2003, p. 31).



Com Libâneo (2001), temos a ideia de que a sociedade atual é iminentemente pedagógica, onde verifica-se que o pedagógico perpassa todos os seus âmbitos, extrapolando a educação escolar, o que se reflete, inclusive, nas iniciativas de formação continuada e nos seus espaços.

A Pedagogia se ocupa, de fato, com a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa (LIBÂNEO, 2001, p. 6).

Para compormos essa base teórica no presente trabalho, dividimos esta seção em quatro subseções. A primeira subseção, com um enfoque histórico, destaca a formação docente e a formação continuada assentada sob algumas tendências pedagógicas. Na segunda subseção, intentamos desenvolver os pressupostos teóricos freireanos para uma concepção de formação continuada, articulando-os às especificidades da docência na EJA em contexto prisional, dando ênfase à necessidade de reflexão crítica sobre o processo de alfabetização.

### **Breve abordagem histórica da formação docente**

Este item tem como objetivo analisar a formação docente continuada sob perspectivas teóricas críticas e dialéticas, considerando esse processo como política pública e de direito, tanto para o docente quanto para o discente, como garantia de um processo de ensino de qualidade. Não buscamos elaborar um quadro cronológico linear e completo das tendências pedagógicas, mas apenas enfatizar algumas tendências durante a história para apresentar os seus pressupostos e demonstrar a veracidade da afirmação de Gadotti (2003, p. 31): “A formação do profissional da educação está diretamente relacionada com o enfoque, a perspectiva, a concepção mesma que se tem da sua formação e de suas funções [...]”. Sendo assim, a formação docente é essencialmente histórica e determinada.

Os desafios da formação docente em face das mudanças ocorridas no mundo e na sociedade, a partir do movimento capitalista, têm exigido dos professores competências que transcendem as técnicas de ensino. No mercado de trabalho, até pouco tempo, o excelente profissional era aquele que se destacava no âmbito da academia, gozando de boas notas. Mesmo sendo uma forma de avaliação superficial e compartimentada, essa pessoa era considerada competente. Nesse sentido, a classe trabalhadora tem desenvolvido suas múltiplas capacidades em função das exigências do mundo do trabalho.

Atualmente, vivenciamos um novo cenário, o da competitividade, o trabalhador tem que ser polivalente, ter vários conhecimentos, ser uma pessoa atualizada, atendida em vários aspectos, culturais, tecnológicos, e sociais, ou seja, saber se relacionar, ser criativo, comunicativo, dentre outras características exigidas no século XXI, e cabe a escola a função de formar esse profissional abrangente. Sobre isso, Libâneo (2001) escreve que com a “intelectualização” do processo produtivo, o improvisado não pode mais caracterizar o trabalhador, pois são requeridas novas habilidades, mais capacidade de abstração, de atenção, um comportamento profissional mais flexível.

A partir das obras de Freire (2013; 1996), entende-se que a sociedade capitalista confere um nível de educação ao povo, limitado por fatores históricos. A contradição reside no fato de que não é possível expropriar o homem de todo o saber, de toda a cultura. É um saber intrínseco à sua constituição de classe, mesmo que o fator ideológico figure-se como uma consciência alienada da realidade social.

Para essa sociedade e contexto escolar, considerando a visão da relação entre educação e modo de produção, compreende-se a centralidade da questão de que tipo de homem a escola e a

sociedade estão formando. E se destacarmos o fato de que o surgimento e o desenvolvimento da escola têm que ver com as configurações societárias conferidas por revoluções de classe (SAVIANI, 2012), compreendemos que a formação escolar esteve e está intrínseca às necessidades do mercado.

Libâneo (1998) compreende como desenvolvimento profissional as formas pelas quais se ganha competência pessoal, teórica, técnica e social; um processo que se inicia na educação básica e depois *continuada* nos eventos de *formação em serviço*, em cursos dentro ou fora da jornada de trabalho, encontros e congressos, momentos de discussão e *reflexão sobre a prática* na própria escola. (grifo nosso).

Na escola pública do século XXI vários aspectos foram se modificando a partir da aceleração das mudanças mundiais acerca da revolução industrial tecnológica. É preciso conhecer e saber se relacionar criticamente com as transformações de perfil de alunos e alunas, com as concepções de família, de sociedade, e com a exacerbada cobrança do Estado para formar mão de obra que atenda à demanda do capitalismo. Nesse cenário, exige-se da escola uma nova organização, em todos os aspectos, desde o pedagógico que abrange concepções de ensino, currículo, recursos pedagógicos e, principalmente, a formação dos professores e profissionais que atuam na escola. Mas essa organização tem sido levada a efeito não com base numa *educação elaborada com o oprimido* (FREIRE, 2013), mas numa perspectiva mercadológica, cuja lógica é fundamentalmente conflitante com a lógica de uma educação escolar humanizadora.

Percebemos que as políticas públicas voltadas para a formação docente estão alicerçadas nos interesses de grupos políticos, dependendo do direcionamento que o governo dá à educação. A prioridade é e quase sempre foram os interesses econômicos. O objetivo da escola, desde sua constituição, tem que ver com o preparo do indivíduo para viver no mundo industrial, tecnológico, competitivo e totalmente capitalista. Por trás de todo esse discurso tecnológico, está a finalidade educativa, ou seja, formar mão de obra barata para servir às condições objetivas do mercado.

Uma perspectiva histórica dos processos de formação continuada de professores demonstra que os ideários pedagógicos, os quais resguardam suas concepções de formação humana, cidadania, ensino, aprendizagem e diversos fatores que estão no tocante da atuação docente, estão atrelados à forma como ocorre essa maneira específica de formação profissional. Assim, a atuação profissional docente e a ideia que se faz dos seus processos aparece como um produto histórico condicionado pelas tensões sociais e políticas.

O Brasil organizado na forma de império foi palco da mescla das ideias pedagógicas leigas e católicas, no século XIX. As ideias leigas assumiram a forma do ideário renovador no final da década de 1930 (SAVIANI, 2013). As primeiras décadas do século XX na educação brasileira são marcadas por influências teóricas norte-americanas, o pensamento escolanovista, que posteriormente veio a ser mesclado e se subdividiu em vertentes. Libâneo (1998, p. 3) apresenta o contexto da formação continuada na década de 60, cuja configuração era fortemente influenciada pelo pensamento escolanovista:

[...] podiam ser identificados treinamentos em métodos e técnicas para desenvolver a consciência do “eu” e dos outros, habilidades de relacionamento interpessoal, dinâmica de grupo, sensibilidade para captar as reações individuais e grupais, utilizando técnicas de sensibilização do docente para os aspectos afetivos da relação pedagógica.

O autor levanta implicações dessa tendência que merecem atenção ainda na atualidade. A centralidade da figura afetiva do professor e a psicologização da educação são ainda fatores que distanciam o professor da competência técnica pedagógica, do domínio do conhecimento histórico que compõe a base epistemológica da sua atuação. Nas palavras do autor: “O professor não pode ser levado a pensar que, fazendo vivências de técnicas de sensibilização, dominando técnicas de

trabalho em grupo, jogos e dramatizações, estariam solucionadas as dificuldades de sua profissão” (LIBÂNEO, 1998, p. 3).

Isso implica em uma característica teórico-metodológica de perspectivas críticas, a qual expressa o entendimento de que o relevo para um fator educacional não implica necessariamente na exclusão de outro, como por exemplo, a exclusão do ensino de conteúdos em face da necessidade de se desenvolver autonomia de estudo. Isso se expressa em concepções pedagógicas que compreendem o caráter intrínseco das ações em curso na educação.

Esses ideais se inserem no contexto mais amplo das pedagogias liberais, para as quais a função da escola é preparar os indivíduos para o desempenho de funções sociais, de acordo com as suas aptidões, promovendo a adaptação destes aos valores e normas da sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual. Em suma, pode-se destacar que a escola nova compreende a educação como um processo interno e não externo, e valoriza os interesses individuais que possibilitam a adaptação ao meio (LIBÂNEO, 1990).

Durante quase todo o século XX, observa-se a predominância das pedagogias liberais, cuja formação docente realizava-se por uma idealização massiva do papel do educador, que por definição encontrava-se separado da realidade social, como uma característica que atravessa a formação desde a formação da conjuntura da escola nova, quando da crítica à mecanização promovida pela pedagogia tradicional.

Durante os anos 70 foi forte a preocupação dos sistemas de ensino com as habilidades de elaborar planos de ensino, desenvolver habilidades em técnicas de ensino, instrução programada, recursos audiovisuais, técnicas de avaliação. Essa tendência é retomada hoje com bastante intensidade, ressaltando o conhecimento e utilização de novas técnicas de ensino, o uso das tecnologias da comunicação e da informação. Nessa concepção de técnica de ensino, que aparece também nas “oficinas”, espera-se que o professor seja um bom executor, um técnico eficiente que tenha o domínio da prática para ter resultados imediatos, resolver problemas, adaptar-se a um trabalho, ou seja, um fazedor não-pensante. (LIBÂNEO, 1998, p. 4).

Com o advento do regime militar, o grande objetivo perseguido pelo governo dito revolucionário era o desenvolvimento econômico com segurança. A baixa produtividade do sistema de ensino, a qual se refletia no baixo atendimento à população com idade escolar e nos altos índices de reprovação e repetência, era vista como um entrave que precisava ser removido. A adoção do modelo econômico associado-dependente estreitou os laços entre Brasil e Estados Unidos. A entrada de empresas trouxe consigo o modelo organizacional que as presidia, difundindo-se ideias relacionadas à organização racional do trabalho e ao controle sistêmico do comportamento humano, sintetizando-se na educação sob a forma da pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2013).

No esteio dessas transformações, destaca-se a tendência pedagógica progressista libertadora, que entende a educação como prática na qual os alunos e professores buscam a apreensão da realidade para a constituição da consciência crítica, voltada, sobretudo, para a transformação social. Nesse entendimento, a ação educativa se relaciona organicamente com a análise do meio social caracterizado pela opressão, visando sua superação. A prática pedagógica proposta por esse educador parte do pressuposto dialógico de superação da condição inerente à relação oprimido-opressor (LIBÂNEO, 1990).

Na década de 1980, persiste a tendência tecnicista na formação continuada. De acordo com Imbernón (2010), esse modelo consistia no treinamento de professores para exercerem a sua profissão munidos de métodos e técnicas de ensino de caráter positivista, e a resolução dos problemas educacionais era encaminhada apenas sobre vias teóricas.

Libâneo (1990) escreve que a pedagogia tecnicista delega à escola a organização do processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos e úteis para que o

indivíduo se integre à máquina do sistema global, que por sua vez é regido por leis naturais. Trata-se de uma escola subordinada ao sistema capitalista e ao aperfeiçoamento da ordem vigente. O professor aparece como um elo entre a verdade científica e o aluno.

O autor escreve que na pedagogia tecnicista o elemento central passa a ser a organização racional dos meios de aquisição. Nesse sentido, o professor e a sua formação aparecem como elementos que têm que se adaptar às formas previamente determinadas e organizadas, a fim de manter o controle sobre a produtividade da educação escolar.

A década de 1980 foi marcada, de acordo com Saviani (2013), por uma significativa ampliação da produção científica, que passou a ser amplamente divulgada em revistas, coleções de educação, livros, e até por editoras especializadas. Compreendemos que isso se reflete na formação continuada no sentido de que essa ampla gama de teorias passou a integrar o escopo das formações.

Assim como a pedagogia das competências em alusão à Perrenaud, a concepção de professor reflexivo de Donald Shön, penetrou profundamente na educação escolar, seja nos seus aspectos legais ou teóricos. Essas tendências apontam para perspectivas de formação continuada que têm o ponto de encontro em propostas alternativas para a questão do conhecimento escolar. Segundo Shön (2000), a formação continuada precisa se atentar aos aspectos técnicos e práticos para que o professor venha a refletir sobre a prática. Trata-se de uma concepção ativa de constituição do conhecimento, integrando a ação e o vivido.

Gadotti (2003) vale-se dos preceitos de Freire para tecer uma crítica à concepção veiculada por Shön, ao dizer que falar de um “professor reflexivo” pode ser considerado redundante, visto que não há teorias da educação que não defendam expressamente a necessidade de reflexão da prática do professor. Para esse autor, a reflexão é um meio, para se construir sentido. A reflexão, portanto, deve ser crítica. Trata-se de não reduzir o professor à certas competências técnico-profissionais, mas da compreensão da reflexão como parte de uma totalidade de saberes necessários à prática educativa, que também é arte, ciência e práxis.

Nessa direção, cabe esclarecer a definição do termo competência no âmbito da pedagogia libertadora, que diferencia-se substancialmente das “competências” assinaladas por Perrenaud (2002). Competência, no âmbito da formação docente, é compreendida por Freire como a articulação, na práxis, entre o compromisso político e domínio dos diversos saberes que constituem o profissional da educação.

Por esta forma, Freire (1999) assinala não a necessidade de “competências” à prática docente, mas de “saberes” que a constituem. Gadotti (2003) completa que o uso do termo “competências” marca a tradição utilitarista e tecnocrática do meio empresarial. Tão logo, as competências referem-se, no âmbito produtivo, à situações determinadas, e não a uma gama de saberes que permeiam uma formação humanizadora.

É importante enfatizar que a formação docente inicial depende da universidade, mas a continuada é de um compromisso coletivo, entre órgãos federais, municipais e estaduais, bem como das instituições de ensino e do próprio professor.

As discussões em torno das políticas públicas sobre formação docente a partir do final do século XX trouxeram novos termos e conceitos referentes aos professores, seu percurso formativo e sobre sua prática; termos como: epistemologia da prática, professor-reflexivo, prática-reflexiva, professor-pesquisador, saberes práticos docentes, conhecimentos e competências foram introduzidos nos programas de capacitações ou treinamento em serviço seja em cursos de longa e curta duração, pós-graduações, etc. Esses termos também passaram a fazer parte do vocabulário corrente dos formadores e pesquisadores da área.

É nessa perspectiva que muitos teóricos têm discutido a importância da formação docente, seja inicial ou continuada. Para eles, o professor precisa ter o CHA<sup>2</sup> de competências, ou seja, ser um profissional competente, que tenha conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA). Mas é preciso analisar: Em que contexto os professores desenvolvem sua prática pedagógica? Qual a ideologia, concepção, pressupostos, tendências, cabem para esse contexto? E, portanto, como isso implica em oferecer formação continuada atendendo as reais necessidades do educador para o educando.

Nenhuma política de capacitação será bem-sucedida se não se voltar para os conteúdos. Obviamente, se esperamos da educação escolar a relação do aluno com os conteúdos, é fundamental que o mediador dessa relação também tenha um domínio seguro deles, de sua ligação com a prática e com problemas concretos, que saiba trabalhar os conteúdos como instrumentos conceituais para leitura da realidade. (LIBÁNEO, 1998, p. 7).

Nesse sentido, não só a escola, os docentes e a sociedade em geral proclamam por uma educação de qualidade, mas também a Unesco (2000, 2005, entre outros), que por meio de vários relatórios tem apresentado diferentes questões relacionadas à educação da atualidade, enfatizando a necessidade de investir na qualidade dos professores e das instituições.

Discussões acerca das lacunas deixadas na formação inicial do profissional da educação no que tange a formação humana ou para a formação cidadã é objeto de estudo das pesquisas em educação. A necessidade de formação continuada, dentre outros fatores, está relacionada à fragmentação do desenvolvimento da autonomia intelectual, e essa fragmentação talvez não esteja atrelada somente à academia, mas a todos os processos educacionais que permeiam a formação social do indivíduo, como produto de um currículo engessado e da alienação.

Entretanto, cabe ressaltar que a formação acadêmica fragilizada pode ser significativa para o embotamento dessa autonomia intelectual da qual o professor deve dispor para desenvolver um trabalho crítico. A partir de uma leitura de Freire (1996; 2013), compreendemos que o professor deve conduzir uma atividade de imersão na cultura letrada que faz parte do mundo do educando, isto é, o professor precisa dispor de conhecimentos sobre a realidade social que transcendam o senso comum e o comodismo. Nesse sentido, um embotamento da formação acadêmica pode se expressar como precariedade do próprio conhecimento epistêmico sobre a realidade.

Tratamos neste trabalho da formação docente continuada como um processo permanente de construção de conhecimentos necessários à atividade profissional, realizada após a formação inicial, com o objetivo de discutir criticamente sobre a importância da formação continuada como direito dos profissionais da educação e como uma política pública de responsabilidade de todas as instituições e envolvidos no processo de formação docente. É preciso assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos, seja para os privados de liberdades, ou, como o todo. O educador precisa acompanhar as mudanças no mundo, na sociedade, no tempo e espaço.

## **Formação Continuada**

Até aqui, compreendemos que o movimento histórico da educação, considerando as suas determinações históricas, é que revela o que fundamenta a prática docente de cada época, o que implica diretamente na formação docente e na sua organização como formação inicial e continuada, mediada pelas teorias educacionais e pelas políticas educacionais.

A questão da formação docente está intimamente ligada à reorganização da sociedade a partir do século XVIII, quando da ocasião da Revolução Francesa, que nos seus processos

---

<sup>2</sup> CHA é um termo utilizado tradicionalmente nas discussões sobre formação do educador escolar. Abrange três dimensões da prática docente – o saber, o saber ser e o saber fazer – privilegiando-se uma ou outra, de acordo com a concepção filosófica do processo educativo que se adote (DELORS, 2013).

contraditórios, colocou a necessidade de instrução das massas. Os ideais liberais influenciaram sobremaneira, a partir de então, toda a estruturação dos sistemas educacionais de diversos países, onde se inclui o Brasil.

Com o acesso à escola considerado como um direito de todo cidadão, os Estados assumem no final do século XIX a necessidade de organização dos sistemas nacionais de ensino, compreendidos como amplas redes de escolas articuladas vertical e horizontalmente, tendo a função de garantir a toda a população dos respectivos países o acesso à cultura letrada traduzido na erradicação do analfabetismo. Somente após a revolução de 1930 que a educação no Brasil começou a ser tratada como uma questão nacional, dando-se procedência ao ensino secundário e superior, já que somente em 1946 viemos a ter uma lei nacional relativa ao ensino primário (SAVIANI, 2000).

Com o fim da ditadura militar no Brasil iniciou-se um período de relevante produção teórica e reformas educacionais, assim como a organização de movimentos de cunho educacional. Esses fatores contribuíram para o desenvolvimento de concepções de formação docente, bem como para a necessidade da sua continuidade face às demandas educacionais que ainda faziam frente à universalização do acesso à educação.

A consolidação do sistema nacional de educação no Brasil veio no contexto de flexibilização do modo de produção material da sociedade. Nesse sentido, a própria exigência pela formação superior em pedagogia levantou a necessidade da formação superior de todos os professores habilitados em magistério, mas o que houve foi o recrudescimento das deficiências da formação docente graças à busca por alternativas que garantissem a permanência dos professores sem formação superior no mercado.

A LDB de 1996, além de dar um prazo de dez anos para que os professores sejam “graduados ou formados por treinamento em serviço”, aponta a seguridade da formação continuada:

Art.67- Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996).

É preciso um olhar crítico sobre as políticas educacionais, onde se incluem as de formação docente. A partir de Freire (1999) e Gadotti (2003), compreende-se que o processo de formação continuada docente prescinde da constituição da escola como uma unidade efetiva, onde o projeto político-pedagógico seja de fato um instrumento de comum elaboração e execução. A necessidade pragmática colocada para a educação de atender as demandas econômicas institui um cenário burocrático e individualista no âmbito escolar.

Libâneo (1998) critica a formação promovida pelos responsáveis pela política educacional dos sistemas de ensino, que se dá na forma de encontros ou seminários sobre legislações ou diretrizes. Trata-se de cursos que de treinamento para que se convençam os professores da legitimidade das diretrizes e das suas formas de ação pedagógica. Para o autor, o problema é que em muitos lugares as ações de formação continuada ficam restritas a esta modalidade, quando, nos dias de hoje, o professor necessita de um maior conhecimento teórico, capacidade de análise refinada, bem como a exigência de que a prática educativa seja coletiva, seja na sua formulação ou na sua execução.

Sob essa perspectiva, pode-se dizer que até o final da segunda década do século XXI, a formação inicial de professores não garante uma profissionalização sólida e ampla, e não é satisfatória do ponto de vista das necessidades sociais. A formação continuada, por sua vez, aparece como um desdobramento da política educacional dita de forma ampla, como um mecanismo pensado por grupos restritos e com interesses determinados, com um entendimento igualmente

determinado do que seja educação e política educacional. Então, vários fatores confluem para a debilidade da formação continuada. A própria LDB sinaliza um balanceamento precarizado da formação docente, e dá pleno espaço para a formação continuada da forma como é criticada por Libâneo.

Baseado na premissa da “inconclusão do ser humano” e no engajamento político, Freire (1996) discorre sobre a prática em favor da autonomia do educando, *prática que só é viável com uma formação docente que comungue dos seus pressupostos*. Para tanto, esse autor destaca algumas exigências postas pela docência: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento da identidade cultural, reconhecimento de si como ser condicionado, respeito à autonomia, em suma, competência profissional. (grifo nosso).

Diante do panorama histórico aqui posto, assumimos esses pressupostos como norteadores das nossas reflexões acerca da formação docente e das análises, como uma concepção que supera qualitativamente a “educação bancária”, que hoje se configura a partir de uma formação docente fragmentada, limitada pelo aligeiramento dos processos educativos gestado por determinações mercadológicas.

Uma educação intersubjetiva entre sujeitos que ensinam e que aprendem, mediatizados pelo mundo, tem como pressuposto a articulação do diálogo, como uma educação problematizadora, que não nega a dialogicidade como essência da educação (FREIRE, 2013). Essa dinâmica ultrapassa consideravelmente o cerceamento ocasionado pelo contexto educacional que silencia o educando e retém o saber histórico sob o domínio de uma classe dominante.

Ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente mostram um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, inicialmente ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um direcionamento satisfatório. Por fim, o que se revela permanente no decorrer desses dois séculos é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não conseguiram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer frente aos problemas enfrentados pela educação escolar no Brasil (SAVIANI, 2009).

Acerca das “novas demandas” que a sociedade impõe à educação, tais como o uso das novas tecnologias, trata-se de um processo de real mudança na sociedade, mas que não se constitui numa efetiva mudança de paradigmas educacionais, ou de uma demanda por “novas competências”. A própria pesquisa científica não vem a ser um acréscimo, um exceto, pois para Freire (1999), a pesquisa faz parte da natureza da prática docente, e se necessita que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assume como pesquisador, porque professor.

Cabe-nos concluir que a necessidade de dialogar a educação com a atualidade da realidade social não é uma preocupação nova, pois pode ser observada mesmo nas pedagogias liberais. A insistência numa educação crítica se coloca como um problema público porque a sua efetividade demanda condições concretas para a sua materialidade, e é exatamente por isso que não basta que se discuta a formação docente continuada apenas sob a ótica do ensino e da aprendizagem, dos pressupostos teóricos. Não são as condições ora precárias, ora ascendentes da escola e do seu entorno que exigem uma pedagogia do professor, mas é a formação docente permanente que prescinde de condições concretas para que ela ocorra de forma humanizante.

### **A formação docente continuada dos alfabetizadores na EJA em contexto prisional: um olhar freiriano**

Ao assumir uma concepção de formação docente continuada é imprescindível superar dicotomias, visto que pender apenas para um dos lados não se constitui num método eficiente em

aprender a especificidade dos saberes que envolvem a docência em EJA.

[...] ter sido um rico campo da inovação da teoria pedagógica. O Movimento de Educação Popular e Paulo Freire não se limitaram a repensar métodos de educação-alfabetização de jovens-adultos, mas recolocaram as bases e teorias da educação e da aprendizagem. A EJA tem sido um campo de interrogação do pensamento pedagógico (ARROYO, 2018, p. 36).

Essas proposições podem constituir traços fundamentais acerca da docência que, em conjunto, podem ajudar a elucidar e compor um quadro do que vem a ser a concepção freireana de trabalho docente. Cabe ainda ressaltar que esse tema foi bem explícito nos aspectos referentes ao magistério, como no livro *Professora sim, tia não* (FREIRE, 1997).

O processo de formação continuada docente está atrelado a sujeitos, espaço e concepções de ensino, o que a escola, o grupo, defendem e acreditam na e para educação. Essas questões são imprescindíveis para pensar modelos, propostas e estratégias formativas que atendam as reais necessidades dos docentes.

Iniciamos nossas reflexões a partir da Concepção de Formação Continuada, defendida neste trabalho. Com base na obra *Medo e ousadia o cotidiano do professor*, Freire (1987), no qual trava um diálogo com Ira Shor, educador norte-americano, discorreremos sobre a “(re) educação do educador.

O trabalho docente é um dos eixos fundantes do discurso político-pedagógico freiriano. *Sua preocupação central é com a formação profissional e com o compromisso sociopolítico desse educador, ser inacabado*. Freire entende que essa (re)educação é contínua e constante, porém lenta, porque envolve processos individuais e coletivos. É construída na cotidianidade docente que, por sua vez, está inserida em um contexto sociocultural particular, que é condicionador, mas não determinante dela.

Nessa obra, Freire relatou sua transição de “professor transmissor”, que era, para outro de “professor libertador”. Nesse relato identificamos característica para entender e diferenciar um professor na concepção bancária da concepção libertadora, vejamos:

**Quadro 4 – Características do tipo de professor a partir das ideias de Freire**

<b>Tipo de Professor</b>	<b>Características - Concepção</b>
Transmissor	Transmite conhecimentos; Deposita conteúdos; Dar aulas; Conversa; Explica assuntos, mas não questiona a si e nem o outro; Detentor de conhecimentos (sabe tudo); Preocupado em repassar os conteúdos de forma sistemática;
Libertador	Ensina dialogando; Provoca as ideias dos educandos de forma crítica; Dialoga (fala, ouve e respeita a opinião do outro) Usa criatividade; Argumenta as ideias dos alunos; Mediador de Processo (consciência, autonomia, criticidade de ensino e aprendizagem); Se relaciona com o educando e aprendem juntos Conhece e respeita a história do educando.

Fonte: A autora (2018)

Para reconhecer-se como um ou outro professor, o docente deve se auto analisar, conhecer bem sua prática pedagógica, permitir-se se avaliado por seus alunos, enfim, refletir sobre sua postura, seu trabalho e didática. Freire admitiu que, enquanto professor, cometeu muitos erros e



equivocos pedagógicos, mas aos poucos, construiu seu próprio método de alfabetizar e pensar sobre a educação: “Se você me perguntasse se eu tinha uma noção sistemática do que significa o diálogo, eu lhe diria que não. Não construíra nenhuma epistemologia para planejar o que ensinar. Eu tinha intuição. (FREIRE, 1987, p. 39-40).

Portanto, cabe a cada professor a liberdade de definição dos pressupostos de sua prática, com base naquilo que acredita, porém, uma prática sem fundamento, somente de improvisação, não consegue responder a todos os dilemas pedagógicos presentes na EJA.

Retomando as características dos professores apresentados no quadro 4, é possível diferencia-las, ficou claro e explícito que uma reprova a outra, uma trata da concepção de educação bancária, e a outra da concepção de educação libertadora, uma reprova a outra. O professor deve ter a consciência em qual concepção está alicerçada sua prática, para organizar o trabalho pedagógico e ter a clareza de quer chegar juntos com os seus alunos. O professor reflexivo está em constante movimento da práxis. Freire (1996) diz que quanto mais o educador se assume, mais percebe a ou as razões de mudar, de problematizar, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não “é possível à assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar”. (1996, p.165<sup>a</sup>)

A visão freireana do compromisso profissional do educador, com os processos de humanização, opressão, conscientização, autonomia, e com a práxis educativa e revolucionária, são considerados em todas as dimensões contraditórias no interior das quais são construídas. Esses são elementos que, a nosso ver, podem se construir em categorias que auxiliam na análise do trabalho docente em Freire. É possível identificar na obra de Freire termos como “educador”, “professor/professora”, “trabalhador”, “profissional”, “docente”, fundamentais para sua compreensão de trabalho docente.

Para melhor entender as categorias de Freire, demonstraremos as concepções presentes em diversas pedagogias criadas pelo próprio autor, nas quais permitem visualizarmos conceitos que podem fundamentar uma prática pedagógica alicerçada na emancipação social dos sujeitos da EJA, são elas:

**Quadro 5 – Concepções das Pedagogias de Freire**

<b>PEDAGOGIAS</b>	<b>PRESSUPOSTOS</b>
Pedagogia do oprimido	Mostra-nos que a educação e o educador verdadeiramente comprometido com a libertação não podem fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não podem basear-se numa “consciência especializada” mecanicista, compartimentada, mas sim na consciência como consciência intencionada ao mundo e nos homens como “ <i>corpos conscientes</i> ”, problematizadores das suas relações com o mundo.
Pedagogia da consciência	Pretende elucidar do educando sua criticidade, sua criatividade e sua ação diante do que está dado: é preciso que o oprimido tenha consciência de sua opressão (pedagogia do oprimido).
Pedagogia da pergunta	Ele reflete a relação professor-aluno enquanto concepção bancária x concepção libertadora, em que o primeiro (como num banco) deposita conhecimentos, por meio da transmissão apenas, no segundo, e este o armazena e devolver na prova final.
Pedagogia da autonomia	A importância de educador “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”
Pedagogia da esperança	Ressalta o quanto o educador precisa se assumir como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer na relação como o outro sujeito (educador)

	igualmente capaz de conhecer. Freire quer dizer com isso que "o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos"
Pedagogia de conflitos	Mostra o quanto o educador problematizador faz do objetivo de conhecimento uma mediação da relação educador-educando e, da apreensão/conquista dele, um "caminho de libertação", de conscientização, da humanização. Ao discutir o educador como problematizador, Freire também introduz a dimensão da diretividade e de não neutralidade. Para ele, é "fato incontestável que a natureza do processo educativo é sempre diretiva", e que o educador tem papel distinto do educando, embora sempre aberto à sua educação.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do livro Dicionário de Paulo Freire (2017).

Segundo o dicionário de Paulo Freire (2017) o significado da pedagogia é melhor interpretado a luz do conceito de práxis, no qual Freire tensiona dialeticamente a ação e a reflexão.

A pedagogia se situa no âmbito dessa tensão, em que a prática e a teoria estão em permanente diálogo. Nesse sentido, pedagogia refere-se a práticas educativas concretas realizadas por educadores e educadoras, profissionais ou não (STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2017, p. 306a)

Os pressupostos apresentados focam três dimensões da Pedagogia para as quais Paulo Freire reiteradamente chama atenção em sua obra: a relação pedagógica de diálogo e complementaridade entre os sujeitos no ensinar-aprender, a centralidade do conhecimento ou do ato de conhecer e a fundamentação antropológica do processo. Nos apoderamos dos clássicos conceitos de Freire (1996): *Não há docência sem discência; Ensinar não é transferir conhecimento; Ensinar é uma especificidade humana.*

Posto essa fundamentação, visualizamos a concepção de Educação como Prática Libertadora como uma possibilidade de um trabalho pedagógico, quando incorporados em um Projeto Político Pedagógico que vá de encontro aos interesses dos principais interessados, o ensino pode levar à democratização do saber, a emancipação social e humana do sujeito.

Por isso, questionamos: Quem são os educadores de EJA nos presídios? Quem são os deseducadores? seria possível a libertação sem uma mediação? Essas questões nos levam a pensar com Paulo Freire, na sua afirmação, que nos encanta a todos: "Ninguém liberta ninguém, ninguém liberta sozinho: Os homens se libertam em comunhão".

Os sujeitos de quem estamos falando e para quem queremos falar, são os alfabetizadores que atuam em contexto prisional na EJA. Nessa perspectiva, pode-se dizer que o papel do educador é contribuir com a força da especificidade de sua atuação pedagógica para transformar a escola e que sua formação, além da competência técnica, compreende um aprendizado político, inerente a todas as escolhas e decisões. Para Freire, portanto, conhecer e transformar não constituem dualidades da ação educativa, mas aspectos distintos de uma mesma unidade a práxis histórica do ser humano que, por sua vez, indica um tempo de possibilidades, e não de determinismo.

A prática pedagógica exige da profissão docente um ato constante de reflexão, um repensar de seu fazer pedagógico, o que pode acontecer de maneira intencional e consciente, planejada ou não. A dimensão técnica implica em identificar na teoria educacional determinadas regras a serem seguidas, enquanto a dimensão artística se define por regras intrínsecas ao contexto com o qual o professor se defronta. Daí que as ações planejadas e não planejadas incorporam também a realização da prática educativa escolar.

Para Freire é preciso chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira

docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Por certo, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Pereira (2018) reitera o caráter político dessa premissa ao relacioná-la com o compromisso de vida pela construção de uma sociedade e de um mundo econômica e socialmente mais justo. Destarte, não basta educar os educadores, pois é preciso educar os educadores para participarem em um projeto de transformação social. A sociedade capitalista é excludente por natureza, e sobre esse princípio compreende-se que a transformação social levaria à inclusão social.

Geralmente os cursos de formação continuada acontecem para suprir uma necessidade, uma meta, uma problemática, ou seja, agir pontualmente sob um contexto limitado. Neste caso, não se entende que a formação continuada é um processo que deve acontecer de forma natural e contínua, visando à qualidade do processo de ensino, abrangendo as necessidades dos agentes interessados, ou, para preencher a lacuna deixada na formação inicial docente.

Corroborando com a ideia de Freire (1996) quando destaca que a formação do profissional docente deve estar alicerçada na formação permanente, e, em um constante pensamento reflexivo crítico para melhorar a próxima prática.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu 'distanciamento' epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela 'aproximá-lo' ao máximo." (FREIRE, 1996, p. 165)

Segundo o autor, ao destacar o fato que o "educador é político enquanto educador, e o político é educador pelo simples fato de ser político", dedica parte de seus escritos à compreensão do educador popular e do educador como intelectual. Freire acredita e luta pela construção de uma "contra-hegemonia", uma educação de "de resistência", uma educação "para a autonomia e para a capacidade de dirigir" no interior das instituições escolares, pois pensa que isso constitui, em si, um processo pedagógico concreto de formação do educador.

O processo de alfabetização para adultos é uma fase tão importante quanto para as crianças. A partir das leituras teóricas e legais feitas até aqui, compreendemos que o alfabetizador é aquele responsável por apresentar a leitura e a escrita como funcionalidade social e aquisição de bens culturais aos educandos dentro da escola. É o mediador das relações que levarão o alfabetizando a descobrir os textos, a interpretá-los e usá-los da forma que necessitar.

A oportunidade de apropriarem-se de conhecimentos que lhes permitirão compreender o contexto político e sociocultural no qual estão inseridos, gera grandes expectativas no alfabetizando da EJA, a esperança de poder desvelar-se e se incluir-se nas questões do mundo letrado. Por isso, exige-se do professor alfabetizador conhecimentos teóricos e práticos para desenvolver um trabalho pedagógico que abarque os vários dilemas e contradições que englobam a alfabetização de adultos.

Em se tratando de educação prisional, o desafio de alfabetizar pessoas adultas encarceradas marcadas pela marginalidade está em todos os aspectos, seja pelo fato de serem usuários de drogas contínuos, seja pela violência vivenciada diariamente, ou mesmo pelo fato de viver e conviver com todos os tipos de delinquências que envolvem os espaços e os sujeitos (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2017, p. 306)

Uma importante reflexão acerca do papel dos alfabetizadores no sistema prisional, considerando os dilemas enfrentando no espaço (pouco tempo junto ao aluno, uso frequente de drogas, opressão, insalubridade, violências, etc) e o conflito de promover a formação humana sem

nela impregnar valores pessoais que venham gerar conflitos com aquilo que os alunos consideram certo e real.

Considerando esses dilemas e evidenciando que é necessário pensar em uma formação docente específica, que atenda os dilemas do trabalho educativo a ser realizado na EJA para o processo de alfabetização em contexto prisional, é possível valer-se de uma concepção de formação continuada docente, que possibilite ao professor, concomitantemente, que ensine, pesquise e estude alternativas para dar conta desta complexa tarefa de alfabetizar. Como nos diz Freire (2015, p. 30-31), ensinar exige pesquisa, sendo assim:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar a novidade.

A tarefa docente não é um ato que se dá de forma espontânea, pois exige do professor um processo criativo e contínuo que requer estudo, planejamento e ação. Sendo assim, o ensino na EJA deve garantir um repertório sólido de conhecimentos sistematizados, estabelecendo a relação do trabalho docente a partir de uma ação e reflexão crítica.

Entendemos que o papel do professor alfabetizador na EJA Prisional, deva ser o de educador social<sup>3</sup>, motivador, mediador de conhecimentos e opiniões, para que os educandos se manifestem e ganhem voz.

Destacamos a importância de se pesquisar o percurso formativo dos docentes alfabetizadores de adultos, pela necessidade da sistematização de uma ação pedagógica para um grupo que desenvolve sua ação docente em um contexto marcado pela precariedade (sistema Prisional). É necessário desejar ser um educador crítico, reflexivo e dialógico para atuar em um contexto autoritário e permeado de empecilhos que dificultam a realização de uma prática educativa de forma natural. Por isso, é necessário que o professor esteja engajado socialmente, para mediar um processo educativo emancipador, crítico, reflexivo e transformador, e, isso vai além da escolarização.

Nesta linha de pensamento, entendamos que todos os profissionais envolvidos no processo educacional. Sejam em contexto prisional, ou, não, são sujeitos em formação constante. Os sujeitos, durante a alfabetização na EJA, são mediados pelo educador, a fim de alfabetizar-se e letra-se - conceitos já definidos na seção anterior- para articular a leitura crítica do texto e do contexto social. Nesse viés, o educador precisa se enxergar mediador e leitor competente, para garantir um processo de alfabetização na perspectiva do letramento.

É do docente a responsabilidade por gerir processos intencionalmente educativos, que propiciam o desenvolvimento de habilidades e comportamentos culturalmente complexos nos educandos, o que envolve necessariamente o ato de ler e escrever. O professor que atua nas salas de aula da EJA pode ser um profissional que vai além do domínio de técnicas de ensino, mas que tenha a sensibilidade para ouvir os alunos, que respeite o ritmo das aprendizagens individuais, que saiba

<sup>3</sup> *Optamos, por usar a terminologia educador social para fazer referência a Pedagogia Social, no qual muito tem se discutido meio acadêmico quando a temática envolve os marginalizados, excluídos, oprimidos no contexto da diversidade.* (Nota da autora). Paulo Freire é uma das referências sempre presentes na Pedagogia Social forjada na Europa e na América Latina, apesar de nunca ter utilizado este termo em seus escritos. [...] especialmente pela vertente da Educação Popular que ele consagrou. A educação formal possui limitações para a inclusão social de certos grupos sendo por isso necessário explorar as possibilidades que as práticas de Educação nãoformal oferecem para a construção da identidade, a recuperação da auto-estima, a preparação profissional e o desenvolvimento da consciência política e social de cada indivíduo (SILVA, R., NETO, J.C.S., MOURA, R.A., 2009, p.19). *Para nós, é importante que se mantenha a essência da educação popular, com diferentes matizes, pois essa base teórica e ideológica tem como foco central a educação política, o que nos orienta para a formação de educadores que propomos neste trabalho.* (Nota da autora)

usar a criatividade para apresentar o mundo da escrita e leitura, e, acima de tudo, para Arroyo (2018), tenha o compromisso de ajudar o aluno e aluna a prosseguir seus estudos, e a romper marcas decorrentes da ausência da dignidade de ser um cidadão letrado.

A formação inicial do alfabetizador na educação formal, se dá a partir do curso superior em Pedagogia, posto que a LDB, em seu artigo 32, diz que o professor alfabetizador pode atuar em séries anuais, períodos semestrais, ciclos ou qualquer outra forma de organização (BRASIL, 1996).

No entanto, é possível ver alfabetizadores atuando sem a exigência legal da formação específica em ensino superior, embora a modalidade tenha suas especificidades, como já mencionamos na seção anterior, no Brasil ainda há o entendimento de que qualquer pessoa alfabetizada, com ensino médio ou superior, seja capaz de ensinar a ler e escrever, é isso fica evidente em vários Projetos e Programas do Governo Federal, como por exemplo, o Programa Brasil Alfabetizado<sup>4</sup>. Esse entendimento de que alfabetizar é uma tarefa fácil é defendido por pessoas que desconhecem a concepção de alfabetização e as especificidades da modalidade EJA. Sendo um ato falho do próprio sistema educacional brasileiro, quando expressa por meio de projetos como o citado, que qualquer pessoa com um grau de escolaridade possa ter a competência de alfabetizar.

É possível constatar nas falas dos profissionais habilitados em Pedagogia o medo de assumir turmas de alfabetização, seja de adulto ou crianças, sempre enfatizam que é um grande desafio associado a uma grande responsabilidade. Os processos de leitura e escrita são complexos, e se exigem muitas competências seja do professor ou do aluno. Essa mobilização de saberes na EJA está no tocante da sua particularidade.

Um fenômeno que merece atenção no contexto das análises aqui empreendidas é o fato de que a atribuição de nomenclaturas para o docente pode acarretar mudanças de cunho qualitativo em seu trabalho efetivo. Para Arroyo (2018), a atualidade dos cursos de graduação apresenta o professor da EJA como um profissional de perfil praticamente fechado e enclausurado, isto é, um profissional que deve ter um perfil específico para atuar com jovens e adultos, vide as discussões que colocam o professor como um “facilitador” do processo de aprendizagem. Pensamos que mudanças qualitativas são postas ao passo em que não se esclarecem as bases políticas e teóricas que sustentam determinadas condutas.

Para Arroyo (2018), a EJA instiga os saberes escolares e o seu currículo com as interrogações da condição humana. A radicalidade da EJA vem de dentro, dos próprios percursos dos jovens e adultos populares que carregam questões acumuladas e condensadas. Isso implica, mesmo que indiretamente, numa concepção para EJA de espontaneidade da educabilidade humana.

*As trajetórias de jovens e adultos populares estranham a docência porque não cabem nas crenças na linearidade dos processos de aprendizagem, mas também porque essas trajetórias quebram outra crença da pedagogia: a bondade, inocência, educabilidade com que tem sido imaginada a infância que a pedagogia aprendeu a acompanhar e a ensinar. Como manter essas ingênuas crenças na educabilidade espontânea humana diante de trajetórias de jovens e adultos que revelam a banalização do mal não tanto nas suas condutas de alunos (as), mas na sociedade que os mantém nos limites das possibilidades de humanização? Essas trajetórias contestam olhares tradicionais e ingênuos sobre educabilidade humana (ARROYO, 2018, p. 37, grifos nossos).*

<sup>4</sup> O quadro de alfabetizadores deverá ser composto por professores da rede pública. Esses profissionais da área de ensino recém uma bolsa do ministerial da educação para desenvolver o trabalho fora do turno de suas atividades regulares. Mas qualquer cidadão com o ensino superior completo poderá estar se tornando um alfabetizador do programa. Para isso é preciso a realização do cadastro junto a prefeitura estadual de educação onde receberá informações adequadas sobre a participação e condições do programa. Citamos como exemplo: Os editais do processo seletivo no estado de Rondônia evidenciam os critérios para serem alfabetizadores do Programa: 2.2. A seleção dos alfabetizadores deve considerar os seguintes requisitos: I - ser preferencialmente professor de rede pública de ensino; II - possuir, no mínimo, certificado de conclusão de nível médio; III - ser capaz de desempenhar todas as atividades descritas para os alfabetizadores no Manual Operacional do PBA. Fontes: (Edital Público Nº 19/2017. GAB/SEDUC RO, publicado em 22/05/2015) e <www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes>. Acesso em 24/06/2018.

Em se tratando da EJA, é comum visualizar durante os seus períodos históricos alguns movimentos contraditórios. Com o avanço de políticas que não sustentavam as necessidades da educação dos jovens e adultos, cuja formação docente era prevista de modo insatisfatório. O desenvolvimento político, sobretudo à cargo de movimentos sociais, veio no sentido de contestação da organização pedagógica dessa modalidade de ensino.

Ainda sob a análise de Arroyo diz que:

Atualmente é dominante a visão de que a forma de educação escolar-formal que se consolidou nos últimos séculos, com sua rigidez, hierarquias, disciplinas e grades, é a organização ideal para garantir o direito ao conhecimento; consequentemente, qualquer outra forma de organização será vista como indefinida, não formal, consequentemente será avaliada como negativa, atrasada, desprofissionalizada. Nesta dicotomia entre educação formal escolar como positiva e educação não formal, a EJA tem sido avaliada como o atraso e a improvisação. Consequentemente será defendida a institucionalização da educação de jovens e adultos nos moldes e modalidades organizativas do ensino fundamental e médio, com sua rigidez, grades e disciplinas, cargas horárias, frequências, hierarquias e avaliações (ARROYO, 2018, p. 32).

Essa dicotomia é uma forte tendência entre grupos que se dedicam à EJA, e o desafio é “[...] exatamente não dicotomizar as facetas “escolar” e “não escolar” da educação de pessoas jovens e adultas.” (PEREIRA, 2018, p. 269). A pesquisa de Paiva sobre as formações de professores analisou que tem sido possível verificar como redes de conhecimentos emergentes que atravessam fronteiras dos níveis de formação/titularidades; tempos de magistério; experiência anterior com a educação de jovens e adultos (EJA); práticas pedagógicas, para se fazerem novas e complexas formas de compreender e apreender a realidade da EJA, em trançados desiguais, diferenciados, heterogêneos, mas, ricos da diversidade de saberes, e que produzem mosaicos que se conectam, unem-se, dão-se nós, transpõem fios e se enredam em uma trama sempre renovável (2012, p.84 -85)

Podemos afirmar, finalmente, com Freire (1987) que, somente quando os oprimidos se percebem, se reconhecem como oprimidos, eles terão início ao engajamento, pela conscientização política, a luta organizada por sua libertação. Esse pressuposto vale para educando e educador. Talvez essa descoberta não seja possível no nível intelectual, mas no nível da ação, e já será um passo primordial, alertamos, que nos afastemos do mero ativismo, mas nos aproximemos no nível da ação-reflexão-ação, que se configurara na *práxis*. Essa a nossa defesa, essa a nossa luta por uma educação libertadora, livre da opressão consciente e engajada.

Essa sistematização e consolidação prática de uma pedagogia libertadora deve ocorrer sob o prisma da ação recíproca: um processo que transcorre para o docente e pelo docente, contrariando qualquer vertente verticalizada de concepção pedagógica. Essa necessidade de refletir criticamente sobre a prática nos leva a uma questão que não deve ser desconsiderada em se tratando da alfabetização em contexto prisional: a transposição da EJA para a educação prisional exige atenção às especificidades desse contexto. Segundo Pereira (2018), a mera transposição do modelo escolar da EJA para o espaço prisional não vai surtir os efeitos esperados, seja na ressocialização ou na apropriação do conhecimento. Entendemos, a partir dessa consideração, que uma educação libertadora exige que o professor, como sujeito, participe do processo educacional, reflita sobre as determinações sociais que fazem o caráter concreto do espaço prisional como espaço de alfabetização e letramento.

Ademais, Alvisi (2015, p. 7) demonstra como ocorre essa contradição entre os modelos educacionais:

É possível afirmar também que a sobreposição de duas instituições em funcionamento (prisão/escola) dentro do mesmo espaço colide quando o assunto é a oferta educativa.

Reproduz-se um modelo de ensino que não agrega como fator de acesso aos bens culturais recriados constantemente pela humanidade e assim se reforça a ideia de escola apenas como certificação ou para fins de remição de pena.

Como já foi tratado durante o trabalho, o direito a educação é para todas as pessoas, uma premissa moral indiscutível. Partimos agora do princípio da importância de profissionalização desse docente, bem como aperfeiçoar sua prática, e assim saber lidar com as especificidades inerentes à alfabetização dentro do sistema carcerário.

A EJA é a modalidade de ensino com muitas especificidades, conforme explicitadas na seção 3 deste trabalho. A responsabilidade docente do professor alfabetizador, seja na educação prisional ou em outras modalidades, é de total relevância, tendo em vista as implicações sociais do trabalho do alfabetizar na EJA. Esse grupo fica sob a regência de um docente que precisa estar sensível e atento a toda essa diversidade.

A população prisional brasileira – da ordem de aproximadamente 420.000 presos – é constituída de indivíduos para quem falharam todas as oportunidades socialmente criadas. Falhou a família, falhou a religião, falhou a educação, falhou o mercado de trabalho e corre-se o risco de que as falhas se multipliquem com a persistente recusa em reconhecer aos presos os direitos que não foram atingidos pela sentença de condenação (MOREIRA, 2007, p. 46).

Segundo Paulo Freire (1983, p.81), sob a ótica humanística e dialética, é preciso acreditar no ser humano em suas potencialidades, como um ser que, independente de sua idade, ainda está em desenvolvimento, e não um ser inacabado. Nessas pessoas existem possibilidades de aprender, o poder de fazer e refazer, de criar e recriar, independente do tempo que passou. É com esse pressuposto que se fundamenta a prática pedagógica de um professor alfabetizador no sistema prisional.

Na história da EJA, essas vivências foram interpretadas politicamente como opressão, como negação da liberdade, como desumanização. Conseqüentemente a educação desses jovens e adultos foi assumida como um ato político como exercício de emancipação e libertação. O direito popular do conhecimento sempre teve na EJA um sentido político: contribuir nesses ideais de emancipação e libertação. Dar aos setores populares horizontes de humanização. Dá-lhes o direito de escolher, de planejar seu destino, de entender o mundo. De intervir (ARROYO, 2018, p. 41).

Trabalhar pedagogicamente com as pessoas privadas de liberdade é mais do que uma possibilidade, é um dever, mas é importante refletir sobre o perfil do professor que atua nesse contexto educativo. Logo, discutindo além das finalidades educativas para, também, com a preocupação com a formação docente daqueles que atuam em um espaço que possui um currículo oculto onde predominam práticas punitivas e não educativas.

Considera-se, que o efeito produzido pela disciplina carcerária sobre o indivíduo preso passa, necessariamente, pelo crivo do educacional, sendo talvez pertinente falar em uma “pedagogia do cárcere” que põe em relação o poder disciplinar e a reeducação do condenado, fazendo estender aspectos pedagógicos ao penitenciário. Trata-se do acréscimo do termo educar ao binômio vigiar e punir (RESENDE, 2004, p.2).

É importante refletir sobre como vivem as pessoas encarceradas. Residem em um espaço físico de quatro paredes onde a capacidade, na prática, seria para no máximo duas pessoas conviverem, mas, na realidade vivem e convivem de doze a 15 pessoas (no mínimo). Sendo esta, uma realidade complexa que não pode ser ignorada pelo educador(a), ele precisa ter a sensibilidade para transformar os problemas advindos do espaço prisão, em uma mola propulsora que impulse o desejo do reeducando mudar sua história por meio da educação. Não é impossível, mas também

não é fácil. Exige um currículo flexível, respeitando as especificidades do sujeito e do contexto, e, requer um saber do professor que talvez não esteja relacionado em livros. (CARVALHO; GUIMARÃES, 2013).

Segundo Resende (2004, p. 4), a rotina carcerária, pensadas como práticas vivenciadas pelos reeducandos, por meio de um conjunto de experiências vividas no encarceramento, constituem os mecanismos procedimentais punitivos. Assim, configurando-se em um processo educativo, que também é um processo de constituição de subjetividades no pareamento entre o educativo e o penal, entre o educacional e o carcerário. “Trata-se do currículo carcerário”.

O papel do professor nesse contexto transcende a conquista cidadã que foi mencionada nesse texto, ele é o mediador desse processo, está entre o bônimo de punir e educar. No contexto educativo prisional, a responsabilidade docente é apresentar uma nova forma de ver o mundo. Seja antes de entrar no presídio, ou dentro do presídio, eles utilizavam a violência de todas as maneiras, para conquistar espaços, bens, status, terem uma voz, enfim, uma forma de se expressarem e dizerem “eu existo, eu quero sobreviver!”. Cabe ao professor em sua prática pedagógica adotar em sua rotina escolar vários momentos de discussão e reflexão junto aos reeducandos sobre direitos e deveres dos cidadãos em seus diferentes contextos sociais:

O ato antissocial e as consequências desse ato, os transtornos legais, as perdas pessoais e o estigma social.” Em outras palavras, desenvolver nos educandos a capacidade de reflexão, fazendo-os compreender a realidade para que de posse dessa compreensão possam então desejar sua transformação (GADOTTI, 1999, p. 63).

O professor tem essa missão, a de ressocializar, palavra essa já bastante mencionada no trabalho, presente em todos os documentos legais que regem a educação prisional. Com esse propósito educacional o educador é constantemente cobrado, pelo inconsciente e pelos fatos vivenciados, à necessidade de mediar esse processo de mudança de pensamento, para reflexão crítica dos seus atos, a fim de voltar à sociedade respeitando não só a lei, mas as pessoas em geral.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Diante dessa realidade, nos perguntamos se o professor para atuar no sistema prisional, recebeu algum conhecimento, seja no âmbito da formação inicial, permanente ou continuada para lidar com tantas responsabilidades? É uma boa reflexão, afinal, é do nosso conhecimento, por ser causa própria, que a resposta é: não. Lecionar dentro do presídio é saber lidar com grandes conflitos, de âmbito profissional e pessoal, que vão desde a insegurança do local, por ser um espaço novo, que provoca medo, incertezas, ao ter que aceitar o repúdio da própria família e colegas da profissão, que criticam o profissional pela preocupação e compromisso com aqueles que são excluídos de toda a sociedade pelo ato infracional cometido.

O alfabetizador no ambiente prisional precisa, além da resiliência, munir-se de referenciais teóricos que possibilitem refletir sobre sua prática pedagógica. Sendo que esta questão engloba a definição do método que melhor atenda a heterogeneidade que abarca uma turma de alfabetização em uma escola intramuros. A organização de um trabalho coletivo com todos os envolvidos no processo escolar, pode ajudar a traduzir e interpretar a realidade dos reeducandos.

Em suma, é possível afirmar que são várias as concepções de ensino e contribuições teóricas que auxiliam o professor nessa dinâmica de criatividade. Assim, as práticas precisam articular saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio ambiente e etc.



## REFERENCIAS

ALVISI, C. **Cartografias de um currículo encarcerado**. 2015. 220f. 2015. Tese (doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas – SP, 2015.

BRASIL. **Lei N° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

CARVALHO, O. F.; GUIMARÃES, S. A educação escolar prisional no Brasil sob ótica multicultural: identidade, diretrizes legais e currículos. **Horizontes**, v. 31, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://www3.usf.edu.br/galeria/getImage/252/96979544666780.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Professora sim Tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Agua, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: “Paz e Terra”, 1996.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Sobre educação: diálogos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Freevale, 2003.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas**. Ática, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo?. **Revista de Educação AEC**, Ano 27 - nº 109. Out/Dez 1998. Disponível em: <[www.aecbrasil.org.br](http://www.aecbrasil.org.br)>. Acesso em: maio 2018.

\_\_\_\_\_. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. Editora da UFPR. 2001.

\_\_\_\_\_. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

\_\_\_\_\_. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990.

PEREIRA, A. A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 24, p. 217-252, jan./mar. 2018. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6657/pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

PEREIRA, J. E. D. Diálogos na educação de jovens e adultos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, G. C.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

RESENDE, H. **Currículo carcerário: práticas educativas na prisão, 2004**. Disponível em: <[www.anped.org.br/biblioteca/item/curriculo-carcerario-praticas-educativas-na-prisao](http://www.anped.org.br/biblioteca/item/curriculo-carcerario-praticas-educativas-na-prisao)>. Acesso em 22 mar. 2018.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. Formação de professores; aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

## CAPÍTULO VII

### OS ESTILOS PARENTAIS COMO POTENCIALIZADORES DO TRANSTORNO DE CONDUTA



*Elizane Silva dos Santos*



#### INTRODUÇÃO

Por estilo parental entende-se o conjunto de práticas educativas ou atitudes parentais utilizadas pelos pais com o objetivo de educar, socializar e controlar o comportamento de seus filhos, ou seja, o estilo parental é o resultado da confluência das práticas educativas parentais, positivas ou negativas. Ao falar em relações entre pais e filhos, a literatura aponta vários fatores familiares de risco para os comportamentos externalizantes, como as práticas parentais inadequadas, as quais podem afetar o desenvolvimento dos filhos.

As relações entre pais e filhos como objeto de estudo compõem uma das áreas que tem despertado grande interesse entre os pesquisadores nas últimas décadas. Como vertente desse campo encontra-se os estudos sobre as práticas educativas, estratégias utilizadas pelos pais para orientar o comportamento dos filhos (RIOS; FERREIRA; BATISTA, 2016). A compreensão e estudo dos modelos parentais podem favorecer o desenvolvimento de trabalhos preventivos, de avaliação, orientação e intervenção com os sujeitos que possuem transtorno de conduta. Pais podem aprimorar o seu papel parental, e, psicólogos e outros profissionais, poderão melhorar sua eficiência no estudo e atendimento das famílias.

Essas práticas são influenciadas particularmente pelo nível de estresse parental, fator que interfere na atenção voltada para o tratamento da conduta dos filhos, e também aumenta a probabilidade de que os adultos iniciem ou mantenham trocas aversivas, ou contra-ataques em resposta a agressividade das crianças, gerando um ciclo conflitante no contexto familiar.

A pesquisa preocupa-se com as características dos pais, que é o que diferencia os diversos modos de criar os filhos, a forma com que os pais exercem seus papéis, características essas que podem ou não tornarem-se possíveis potencializadores de transtornos de conduta em indivíduos adolescentes.

Os estilos parentais são agregados de comportamentos e atitudes que destaca aspectos da expressão corporal, o tom de voz, o bom ou o mau humor. As práticas parentais, usadas frequentemente, são os artifícios que os pais utilizam habitualmente, considerados comportamentos próprios, como elogiar ou gritar, dialogar ou bater. Duas condições definem um estilo parental: a responsividade (afeto, envolvimento) e a exigência (regras e limites), sendo que a associações desses elementos estabelecem um estilo parental.

Neste contexto, este ensaio tem como questionamento a seguinte proposição: Os estilos

parentais utilizados pelas famílias podem ter relação com os transtornos de conduta apresentado pelos filhos?

O presente trabalho tem como objetivo analisar dados bibliográficos e trazer de forma sucinta um dos principais fatores causadores dos transtornos de conduta em adolescentes, apontando assim os estilos parentais como o principal agente desencadeador. Além de que a compreensão e estudo dos modelos parentais podem favorecer o desenvolvimento de trabalhos preventivos, de avaliação, orientação e intervenção. Pais podem aprimorar o seu papel parental, e, psicólogos e outros profissionais, poderão melhorar sua eficiência no estudo e atendimento das famílias, que constituem um núcleo importantíssimo para a compreensão do ser humano.

## DEFINIÇÕES DOS ESTILOS PARENTAIS

A prática educativa parental entende-se como a tentativa dos pais de monitorar, controlar e socializar os seus filhos por meio de estratégias utilizadas por eles, para criar técnicas que têm como objetivo de suprir os comportamentos considerados inadequados ou incentivar a ocorrência de comportamentos adequados. A literatura demonstra que são vários os fatores que interferem nas interações existentes entre pais e filhos, como a relação de apego, segurança, e a forma de comunicação (SAMPAIO, 2007).

A forma como os pais exercem a sua função parental é bastante diversificada e tem variado ao longo do tempo conforme os grupos culturais. As ideias que se têm sobre a educação dos filhos diferem de pessoa para pessoa porque é uma faceta importante da personalidade. Para alguns, as pessoas devem ser educadas em colaboração com os seus pares (irmãos, amigos, etc.) por meio do treino na resolução de problemas e nesta aprendizagem pais, professores e outros familiares participam como conselheiros. Já para outros, as pessoas devem compartilhar da mesma educação consistindo no treino da razão (do raciocínio) e no estudo dos produtos mais importantes da atividade humana: a literatura, a filosofia, a história e a ciência. Para outros ainda, a educação deve ser tradicional, trabalhosa e estritamente controlada pelo educador. Finalmente, para outros a educação deve visar objetivos sociais: a construção de uma sociedade nova, democrática, controlada pelo povo, baseando-se nos dados das ciências do comportamento (WEBER, 2017).

Assim, preveem que por razões afetivas muitas famílias adotem uma mistura de partes destes pontos de vista e não é de estranhar que seja muito difícil analisar objetivamente as escolhas e as resistências para modificá-las, justificando-se muitas vezes com argumentos que parecem racionais e razoáveis.

Os pais podem ser afetivos, compreensivos e autoritários. Para perceber estas diferenças é necessário conhecer as crenças e valores dos pais, ou seja, compreender sobre as práticas educativas e sobre as dificuldades que os pais enfrentam na educação dos filhos, entender como decorreu o processo educativo desde o nascimento. Entre a análise psicológica, o *estilo parental define-se como sendo a forma como os pais se relacionam com os filhos*. Reflete o clima emocional em que decorrem as relações entre ambos e revelam-se em aspectos como o tom de voz, a linguagem corporal, a formalidade no trato e as mudanças de humor. Exprime-se também por um conjunto de estratégias que os pais utilizam no seu quotidiano com os filhos e que visa instruí-los em aptidões com diferentes domínios (acadêmico, social, afetivo) e em determinados contextos. Os estilos parentais são formas de controle em que se usam explicações, punições e recompensas em uma supervisão e disciplina consistentes (WEBER, 2017).

Inclusive, muitas práticas educativas podem estar relacionadas a possíveis transtornos dentre eles transtornos de conduta psiquiátrica, tendência permanente para apresentar comportamentos que incomodam e perturbam, além do exercício em atividades perigosas e até mesmo ilegais. Diferente do distúrbio de conduta, utilizado para nomear problemas de saúde mental que causam incômodo no ambiente familiar e escolar. Por exemplo: adolescentes desobedientes com dificuldades para acatar regras e limites e desafiam a autoridade (BORDIN; OFFORD, 2000).

Além disso, o estilo pode ser usado para definir quatro grupos distintos de pais: democráticos ou autoritativo, autoritários, negligentes e permissivos. A diferença entre estes quatro grupos reside na forma como se exprime a sua autoridade e no grau de afabilidade e tolerância para com os filhos. Muito esquematicamente, os pais autoritários são exigentes e não são compreensivos; os pais democráticos são exigentes e compreensivos; os pais permissivos são compreensivos e não são exigentes; os pais negligentes não são exigentes nem compreensivos. Na prática pode não ser fácil fazer uma catalogação rigorosa.

O estilo democrático, autoritativo ou ainda competente, possui alto nível de responsividade e exigência. Pais autoritativos/competentes são aqueles que conseguem monitorar o comportamento da prole efetivamente, reconhecer seu ponto de vista, instrumentalizá-los quanto às normas sociais desejáveis, estabelecendo, ao mesmo tempo, amor, confiança e compreensão (PAIVA; RONZANV, 2009).

No estilo autoritativo existe um equilíbrio, uma mescla das melhores características dos estilos autoritário e permissivo, estilo esse que poderá contribuir significativamente para o desenvolvimento de um adulto emocionalmente competente, e pode evitar ou aplacar problemáticas comportamentais. Estes pais exercem uma disciplina moderada, com o esclarecimento de normas e limites, um estímulo da autonomia, uma comunicação eficaz, otimista e positiva que se adequa à situação e maturidade da criança/adolescente. Existe na relação pais-filhos uma envolvimento emocional adequada, sem tocar os extremos da permissividade ou do autoritarismo, providenciando segurança e orientação sem ser excessivamente intrusiva e controladora (SELEGHIM; OLIVEIRA, 2013).

A grosso modo, o estilo parental autoritativo tem estado associado a uma maior maturidade e competência social, assim como a maiores níveis de responsabilidade e sucesso acadêmico em crianças e adolescentes, incluindo-se também nessa dimensão uma “parentalidade consciente” que estimula o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças/adolescentes (BENCHAYA; et al, 2011).

Porém, a educação em um ambiente familiar com poucas tensões (pais democráticos) pode formar pessoas mais aptas a lidar com os problemas (de forma otimista) e a sobreviver socialmente. Quando os pais são afetivos e participativos em relação aos filhos influenciam a forma como eles aprendem e se relacionam com os outros, assim como dão base satisfatória ao repertório dos seus comportamentos: as suas atitudes e objetivos (MONDIN, 2008).

De fato, o investimento na prevenção de problemas nas relações pais/filhos podem contribuir para um desenvolvimento mais saudável das crianças. Os pais democráticos caracterizam-se por serem muito tolerantes embora sejam exigentes face aos filhos, ou seja, há uma reciprocidade: os filhos devem responder às exigências dos pais, mas estes também aceitam a responsabilidade de responderem, quanto possível, aos pontos de vista e as razoáveis exigências dos filhos. Encoraja-lhes a autonomia, ouvem-lhe as opiniões, mas não hesitam no caminho a seguir e não descumprem o cumprimento de regras. A negociação e o compromisso são possíveis. Os limites são bem definidos e os pais deixam bem claro até onde os filhos podem ir. Estimulam a discussão e

partilham pontos de vista. Tentam direcionar as atividades das suas crianças de maneira racional e orientada, incentivam o diálogo e exercem firme controle nos pontos de divergência, colocando a sua perspectiva de adulto e reconhecendo o que a criança possui (SANTOS et al., 2013).

Os pais democráticos estimulam nos filhos um estilo explicativo otimista, interesses próprios e estilos próprios. A disciplina indutiva envolve práticas educativas que comunicam à criança o desejo dos pais de que ela modifique o seu comportamento, induzindo-a a obedecer-lhes. Esta estratégia disciplinar caracteriza-se por direcionar a atenção da criança para as consequências de seu comportamento para com as outras pessoas e para as exigências lógicas da situação, ao invés das consequências punitivas para ela mesma (COSTA; TEIXEIRA; GOMES, 2000).

Práticas deste tipo envolvem explicações sobre as consequências do comportamento da criança, explicações sobre regras, princípios, valores, advertências morais, apelos ao orgulho da criança e ao amor que ela sente pelos pais, explicações sobre as possíveis implicações maléficas ou dolorosas de certas ações da criança para os outros e para si mesma e sobre o seu relacionamento com as outras pessoas (COSTA; TEIXEIRA; GOMES, 2002).

Pais democráticos estabelecem regras para o comportamento dos filhos que são consistentemente enfatizadas. Supervisiona-lhes a conduta, corrigindo atitudes negativas e recompensando atitudes positivas. A disciplina é imposta de forma indutiva e a comunicação entre pais e filhos é clara e aberta, baseada no respeito mútuo. São pais que têm altas expectativas em relação ao comportamento dos filhos em termos de responsabilidade e maturidade. Além disso, são afetuosos na interação, responsivos às suas necessidades e, frequentemente, solicitam a sua opinião quando conveniente, encorajando a tomada de decisões e proporcionando oportunidades para o desenvolvimento das suas aptidões (BOECKEL; SARRIERA, 2006).

Destaca-se, a influência positiva do estilo democrático sobre o desenvolvimento psicológico de crianças e adolescentes. Os filhos de pais democráticos têm sido associados a aspectos positivos, como a assertividade, maturidade, responsabilidade social, conduta independente e empreendedora, alto índice de competência psicológica e baixo índice de disfunção comportamental e psicológica.

Já o estilo autoritário caracteriza-se pela imposição da obediência e respeito pela autoridade. Se na relação que se estabelece entre os pais e a criança, o afeto, a reciprocidade e o equilíbrio de poder não estão presentes, o desenvolvimento da criança pode ser prejudicado, comprometendo-se as relações posteriores que ela virá a estabelecer com outras pessoas. Os pais autoritários são exigentes, pouco tolerantes e pouco compreensivos, resultando a submissão e o conformismo dos filhos. Pautam-se por uma constante tentativa de promover nos filhos padrões de comportamento rígidos, no sentido de impedir o desrespeito pela autoridade, aplicando quando necessárias medidas como a punição física e a privação de privilégios ou ameaças, compelindo a criança a adequar o seu comportamento às reações dos pais. Estas práticas podem provocar emoções intensas, como hostilidade, medo e ansiedade, interferindo na capacidade da criança ajustar o seu comportamento às situações com que é confrontada (CASSONI, 2013).

Por conseguinte, filhos de mães autoritárias exibem comportamentos agressivos (agressões verbais ou físicas, destruição de objetos) e são socialmente retraídos e ansiosos. Os filhos de pais autoritários têm como tendência a ter um desempenho escolar moderado, sem problemas de comportamento, mas possuindo pouca desenvoltura em sociedade, baixa autoestima e alto índice de depressão. Outro efeito encontrado do estilo parental autoritário é a transmissão deste estilo aos filhos.

A responsividade caracteriza-se pelo apoio e aquiescência, que favorecem a individualidade e a autoafirmação dos filhos e existe em pais que são afetuosos, dialogantes e empenhados,

assumindo a responsabilidade de aceitarem, tanto quanto possível, os pontos de vista e as razoáveis exigências dos filhos, e não possui no estilo autoritário. O estilo autoritário resulta da combinação entre altos níveis de controle e baixa responsividade (CARVALHO; SILVA, 2014).

O termo negligente está definido no dicionário como “desleixo, descuido, desatenção, menosprezo, preguiça, indolência”. Quando se fala em pais negligentes está se referindo a pais que não supervisionam seus filhos, não fazem exigências ou cobram que seus filhos cumpram regras e normas, permitindo assim que tenham comportamentos inadequados à convivência causando conflitos. Alguns pesquisadores acreditam que a negligência pode ocorrer devido à falta de informação, incapacidade ou pobreza (CECCONELLO; ANTONI; KOLLER, 2003).

Os pais negligentes não têm características de oportunos ou de responsáveis, não são participativos e tentam em todas as hipóteses fugir de compromissos e dificuldades de seus filhos, o que os faz responder a pedidos imediatos das crianças apenas de forma invasiva. O estilo negligente é o resultado entre poderio e responsabilidade em baixos níveis, pois os mesmos tendem a orientar-se pela fuga às inconveniências, atendendo aos pedidos imediatos. Pais com essa característica tendem a não gostar da presença de seus filhos, mantendo-os à distância, atendendo-os apenas em questões necessárias básicas. Não conseguem organizar-se de modo a fornecerem cuidados e apoio continuados aos seus filhos. Demonstrem pouco envolvimento na socialização da criança, não supervisionando o seu comportamento. A ausência de contenção e de orientação vai ter como consequência uma manipulação do mundo exterior por parte das crianças, pois esse é o padrão relacional a qual se habituou no seu dia a dia (RODRIGUES, 2012).

A negligência considerada como maus-tratos ocorre quando os responsáveis pelas necessidades básicas (necessidades físicas, sociais, psicológicas e intelectuais) não as satisfazem, ao passo que o estilo parental negligente se refere aos pais que não assumem integralmente os seus papéis de pais. Assim as relações parentais tendem a diminuir cada vez mais ou até desaparecer se tornando uma relação funcional entre pais e filhos.

Neste caso, à medida que o tempo passa tornam-se cada vez menos aventureiros, mais conservadores e mais egocêntricos. Mudam as relações entre as gerações e entre os sexos, as correntes de opinião e os regimes políticos dominantes, os hábitos, os passatempos e os vícios, as modas, o estatuto social das profissões, alteram-se as aspirações e os projetos de vida dos mais novos. Estas transformações são uma força constante que tende a separar gerações e, portanto, pais de filhos e de avós, quando o estilo dos pais-cuidadores é o negligente (MACARINI, et al. 2010).

Os estilos parentais permissivos caracterizam pais que são compreensivos, tolerantes, afetuosos, pouco responsáveis e com baixo grau de instância. Utiliza pouco a punição e evitam sempre que possível o exercício da autoridade ou a imposição de regras e restrições. Não conseguem estabelecer limites, permitindo comportamentos desadequados causadores de problemas.

Não exigem um comportamento maduro (boa educação, cumprimento de tarefas, regras, limites e outros), permitindo às crianças que elas regulem o seu próprio comportamento, tomem as suas próprias decisões e utilizem poucas regras na gestão do dia a dia (horas de deitar, refeições, tempo para ver televisão, horário de brincadeiras). Tentam comportar-se de maneira não punitiva e receptiva diante dos desejos e ações da criança; apresentam-se aos seus filhos como um recurso para a realização dos seus desejos e não como um modelo, nem como um agente responsável por moldar ou direcionar o seu comportamento (OLIVEIRA, 2002).

Esse pouco limite imposto e muito afeto, segundo Weber (2017) traz consequências aos filhos de pais permissivos, os filhos tendem a exercer e apresentar comportamentos antissociais e podem apresentar dificuldade em cumprir tarefas executadas na escola, gerando baixo desempenho escolar.

## **DEFINIÇÕES DE TRANSTORNO DE CONDUTA**

Comportamentos antissociais são observados com frequência na fase da adolescência como isolados e passageiros. Condições pessoais, familiares e sociais estão envolvidas no curso e constância do comportamento antissocial. Os transtornos de conduta são um conjunto de problemas emocionais e comportamentos repetitivos e persistentes de conduta agressiva, desafiadora e antissocial (BORDIN; OFFORD, 2000).

O termo transtorno de conduta congrega crianças e adolescentes cujos sinais, sintomas e comportamentos, mais afligem aos demais que o cercam (pais, parentes, professores, companheiros da mesma idade) que a si próprios, os portadores desta condição. Apesar de extremamente semelhante nas suas manifestações ao quadro denominado de transtorno de personalidade antissocial apresentado por adultos, há uma predileção dos pesquisadores em mantê-lo numa categoria separada, em virtude da crença de um maior potencial de mudanças na população jovem (LEWIS, 1995).

Para um quadro de transtorno de conduta o adolescente precisa ter características em seu comportamento antissociais. Segundo, os critérios para diagnósticos clínicos do DSM-V para transtorno de conduta, podem ser manifesto 15 possibilidades de comportamentos antissociais:

- a) Provocar, ameaçar ou intimidar outros, com frequência.
- b) Iniciar lutas corporais frequentemente.
- c) Já fez uso de alguma arma que podem causar lesões físicas (paus, pedras, armas, caco de vidros.).
- d) Machucou cruelmente pessoas.
- e) Machucou cruelmente animais.
- f) Praticou roubo ou assalto.
- g) Praticou atividade sexual forçada.
- h) Provocou incêndio deliberadamente com a intenção de causar problemas graves.
- i) Destruiu propriedade alheia (sem fogo).
- j) Invadiu casas, edifícios ou carros alheios.
- k) Usualmente fala mentiras para bens ou favores próprios.
- l) Apossou por meio de furtos de itens de valores, alheios.
- m) Usualmente passa a noite fora de casa, apesar dos pais proibirem (início antes dos 13 anos).
- n) Já fugiu do lar com os pais ou casas substitutas, passando a noite fora, por pelo menos duas vezes, ou apenas uma vez por um grande período.
- o) Frequentemente faltas às aulas (início antes dos 13 anos).

Além disso, para o diagnóstico é ressaltante que os critérios do DSM-V se aplicam a pessoas com idade menor que 18 anos, e é preciso pelo menos três desses comportamentos nos últimos 12 meses. Ainda, segundo Albuquerque (2003), os níveis de gravidade de transtorno de conduta variam em 3 classes.



- a) Leve: Os problemas de condutas são poucos e causam danos relativos aos demais, tais como, indisciplina escolar, mentiras, passar à noite fora sem a permissão dos pais.
- b) Moderado: Os problemas causados pela conduta são intermediários, como furtos.
- c) Grave: Vários problemas de conduta, aqui situam comportamentos que causam sérios danos aos demais, como atividade sexual forçada, roubos e crueldade física.

Por vezes, o transtorno de conduta é confundido com comportamentos normais de adolescentes, o que pode dificultar e atrasar o tratamento, de forma a agravar os sintomas com o passar do tempo. O tratamento do transtorno de conduta necessita muito esforço dos familiares, educadores e terapeutas para que, de fato, exista uma qualidade de vida melhor e mais adequada para o adolescente e para os familiares, proporcionando melhoras significativas no contexto ao qual esse paciente está inserido.

## **RELAÇÕES DE TRANSTORNO DE CONDUTA COM ESTILOS PARENTAIS**

A origem do transtorno de conduta é atribuída a fatores genéticos e familiares, sendo assim, a estrutura familiar é um grande predispositor para a ocorrência do transtorno de conduta. Existe grande tendência a adolescentes apresentarem problemas antissociais, quando a família faz privação afetiva no lar ou em outras esferas (SUAREZ et al. 2015).

Atualmente, tem-se visto muito nos noticiários e mídias frequentes casos de comportamentos antissociais envolvendo crianças e adolescentes. Alguns autores defendem a tese de que, entre outros fatores, estes acontecimentos têm forte ligação à educação parental.

A similaridade aparentemente cultivada é tão expressiva em alguns casos que os pais acabam até por considerar seus filhos como adultos: fica tênue a linha do limite, o que gera de um lado prejuízos de autoridade e, de outras incertezas para os pequenos, que perdem o referencial da hierarquia, e daí aparece à conduta inadequada. As crianças tornam-se inseguras, arrogantes ou tímidas, mas sempre infelizes. Mostram pouco reconhecimento a ordens, aos limites, não seguem normas, tornam-se desatentas, agressivas, frustradas e evidentemente é na escola que se percebe primeiro esse descompasso educacional da família (MALUF, 2017, p.21).

A literatura mostra que quando há como parte da educação sensibilidade, empatia, segurança e carinho há possibilidade dos filhos de desenvolverem uma personalidade adequada para conviver em sociedade com autonomia e confiança, evitando assim comportamentos que demonstrem transtornos de conduta. Nestas condições se as expectativas dos pais não são acompanhadas pela flexibilidade na aceitação dos comportamentos e necessidades das crianças, desencorajando o diálogo e as trocas verbais e colocando limites rígidos às manifestações, dando grande valor à manutenção da autoridade e anulando qualquer tentativa por parte da criança para contestar ou discutir as regras impostas que não resultam de qualquer consenso prévio. O resultado será uma criança de um ambiente emocional caracterizado, muitas vezes, por frieza, uma reduzida troca de afeto, distância, e pela ausência de estímulo e de encorajamento.

As estratégias utilizadas pelos pais com o objetivo de promover a socialização e o desenvolvimento de seus filhos são chamadas, pela literatura, de práticas parentais educativo-disciplinares ou de cuidado. Os pais geralmente usam uma combinação de vários métodos e irá variá-los de acordo com as situações (PACHECO, 2004).

O comportamento antissocial tem sido investigado por estudos longitudinais que buscam compreender suas variáveis mantenedoras. Ao estudar as condições familiares que ocorrem ao longo do tempo nas famílias com fatores de risco para os transtornos de conduta, variáveis contribuintes para o desenvolvimento e evolução do comportamento antissocial foram identificadas

(PACHECO, 2004).

Dessa forma, essa aprendizagem de comportamentos relacionados ao transtorno em questão, inicia-se pela interação que os filhos fazem com o comportamento dos pais. A criança percebe que o seu comportamento aversivo, como gritar, xingar, chorar e bater são reforçados pelo ambiente sócio familiar. Por outro lado, para os pais torna-se mais difícil fazer a monitoria e a intervenção efetiva no comportamento antissocial dos filhos, esses acabam permitindo que o adolescente fique mais tempo fora de casa sem supervisão.

O comportamento coercitivo do adolescente produz uma reação coerciva no ambiente social, que aparece geralmente com a rejeição dos pais e da sociedade, além disso, há possibilidade de que esse adolescente apresente dificuldade de aprendizagem e fracasso escolar. Diante desses fatores o adolescente tem uma maior probabilidade de se ligar a grupos de indivíduos que também apresentem esse comportamento. Esses fatores são preocupantes porque se configuram como possíveis influências ao uso de narcóticos, bebidas alcoólicas e comportamento delinquente (PACHECO, 2004).

O estilo parental que mais se relaciona com o problema de comportamento é o negligente (WEBER, 2017). Conforme Suarez (2015), afirma que a criação em ambiente hostil e inadequado como lares de pais negligentes, são potencializadores, causadores das principais fontes de risco que leva ao transtorno de conduta, ou seja, a privação afetiva pode ser um fator desencadeante para comportamentos antissociais porque se relaciona ao apego de um laço construído na infância com pais e cuidadores, o qual tem influência durante o curso da vida.

Assim, nos últimos anos, pesquisas sobre transtorno de conduta vêm ganhando espaço, decorrência do crescimento do número de adolescentes com transtorno de conduta, com isso vem se ampliando as investigações dos mecanismos compensatórios e adaptativos que podem permitir que adolescentes não venham a ter transtorno de conduta, com isso, os avanços nas ciências biológicas e na área cognitiva em psicologia têm estabelecido novos argumentos de como os estilos parentais influenciam os indivíduos adolescentes a terem transtorno de conduta (WEBER; BRANDENBURG; VIEZZER, 2003).

A sociedade brasileira vem positivamente esclarecendo-se em correlação à importância do adolescente no contexto familiar, criando estatuto para atender a essa população, destacando-se o estatuto da criança e adolescente (ECA), que têm por objetivo um pacto nacional em defesa dos direitos da infância e adolescência e fortalecimento da rede de proteção, sendo a família o núcleo principal desse fortalecimento, favorecendo a aprendizagem, o convívio, a troca de experiências, a manutenção e a adaptação de sua independência e por decorrência a melhoria da qualidade de vida familiar (CFP, 2016).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa demonstra a importância dos estilos parentais de socialização entre adolescentes como fator de proteção ou desvantagem. O tratamento do transtorno de conduta necessita muito empenho dos profissionais e familiares, para que haja uma qualidade de vida mais adequada para o adolescente e para os familiares, desenvolvendo melhoras expressivas nos ambientes aos quais esse paciente está inserido.

Os esforços dirigidos para o entendimento dos aspectos psíquicos envolvidos contribuem para o fortalecimento da saúde e da psicoeducação que pretendam convergir para a promoção de uma vida mais saudável entre adolescentes e pais, bem como ampliar os conhecimentos de diferentes profissionais que lidam, cotidianamente, com os desafios impostos pela questão das famílias em nossa sociedade.

Como ficou evidente, as práticas parentais negativas potencializam o desenvolvimento do transtorno de conduta, aconselha-se aos pais-cuidadores a participação em programas de intervenção terapêutica, em grupo, de casal ou individualmente, especialmente desenvolvidos para pais-cuidadores com dificuldades em práticas educativas nas quais podem ser enfocados as consequências do uso de práticas negativas em detrimento das positivas para um melhor desenvolvimento da qualidade familiar.

Ressalta-se que o estilo autoritativo democrático contribui para a prevenção do transtorno de conduta e tende a estar associado a uma boa estrutura psíquica. É importante que as pesquisas priorizem o acompanhamento e a orientação dos pais de adolescentes, tanto no que diz respeito ao bom prognóstico e adesão no tratamento de filhos, quanto na prevenção a estilos que potencializam o transtorno de conduta.

Cabe ressaltar que a identificação da associação entre os estilos parentais e o transtorno de conduta pode ser realizada em serviços de atenção social, contribuindo para a prevenção desses problemas e para a promoção de relações familiares mais saudáveis.

## REFERÊNCIA

ALBURQUERQUE, R. Transtorno de conduta: um olhar na perspectiva psicanalítica de Winnicott. **SÍNDROMES: revista multidisciplinar do desenvolvimento humano**, ano 3, n. 1, 2013. Disponível em: <[http://www.faculdadesmontenegro.edu.br/Sindromes\\_2013.pdf](http://www.faculdadesmontenegro.edu.br/Sindromes_2013.pdf)>. Acesso em: 08 nov. 2017.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM – V**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

BENCHAYA, M. C. et al. Pais não autoritativos e o impacto no uso de drogas: a percepção dos filhos adolescentes. **Jornal de Pediatria**, v. 87, n. 3, p. 238-244, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v87n3/a10v87n03.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

BOECKEL, M.; SARRIERA, J. Estilos parentais, estilos atribucionais e bem-estar psicológico em jovens universitários. **Rev. brasileira crescimento e desenvolvimento humano**.v.16, n.3, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v16n3/07.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

BORDIN, I.; OFFORD, D. Transtorno da conduta e comportamento antissocial. **Rev. brasileira de psiquiatria**, ano 3, v. 22, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v22s2/3789.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

CAMPOS, L. F. L. **Métodos e técnicas de pesquisa em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Alínea, 2004.

CARVALHO, M. S. D. P.; SILVA, B. M. B. Estilos parentais: um estudo de revisão bibliográfica. **Revista Psicologia em foco**, v. 6, n. 8, p. 22-42, 2014. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/psicologiaemfoco/index>>. Acesso em: 21 out. 2017.

CASSONI, C. Estilos parentais e práticas educativas parentais: revisão sistemática e crítica da literatura. 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-14122013105111/en.php>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

CECCONELLO, A. M.; DE ANTONI, C.; KOLLER, S. H. Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. **Psicologia em estudo**, v. 8, n. spe, p. 45-54, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa07>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA - CFP. **Estatuto da criança e do adolescente**: refletindo sobre sujeitos, direitos e responsabilidades. Jacqueline de Oliveira Moreira; Maria José Gontijo Salum; Rodrigo Torres Oliveira (Orgs.). Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016.

COSTA, F; TEIXEIRA, M.; GOMES, W. Responsividade e exigência: Duas escalas para avaliar os estilos parentais. **Rev. Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2002, v. 2, p. 1-11. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v13n3/v13n3a14>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

LEWIS, D. O. **Tratado de psiquiatria da infância e adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MACARINI, S. M. et al. **Práticas parentais**: uma revisão da literatura brasileira. Arquivos brasileiros de psicologia, v. 62, n.1, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v62n1/v62n1a13.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

MALUF, M. Tal pai tal filho? **Rev. Psique**. ed. 134, p. 21. São Paulo: abril 2017.

MONDIN, E; **Práticas educativas parentais e seus efeitos na criação dos filhos**. São Paulo, 2008. Disponível em: <[www2.pucpr.br/reol/index.php/PA?dd1=2498&dd99=pdf](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/PA?dd1=2498&dd99=pdf)>. Acesso em: 09 nov. 2017.

OLIVEIRA, E. A. et al. Estilos Parentais Autoritário e Democrático-Recíproco Intergeracionais, Conflito Conjugal e Comportamentos de Externalização e Internalização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 1, p. 1-11, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a02v15n1>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

PACHECO, J. T. B. **A construção do comportamento antissocial em adolescentes autores de atos infracionais**: Uma análise a partir das práticas educativas e dos estilos parentais. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia 2004. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6132/000525387.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

PAIVA, F; RONZANV, T. Estilos parentais e consumo de drogas entre adolescentes: revisão sistemática. **Rev. Psicologia em Estudo, Maringá**, v. 14, n. 1, p. 177-183, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v14n1/a21v14n1>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

RIOS, J. B. S.; FERREIRA, D. F.; BATISTA, E. C. Práticas Educativas e Estilos Parentais: uma Revisão Bibliográfica da Literatura Brasileira. **Revista Uniabeu**, v. 9, n. 21, p. 17-31, 2016. Disponível em: <[http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RU/article/view/2268/pdf\\_305](http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RU/article/view/2268/pdf_305)>. Acesso em: 21 jan. 2019.

RODRIGUES, I. C. M. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Bichoesperto, 2012.

SAMPAIO, I. T. A. Práticas educativas parentais, gênero e ordem de nascimento dos filhos: atualização. **Rev. Brasileira: Crescimento Desenvolvimento Humano**, v. 17, n. 2, p. 144-152,

2007. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/19841/21913>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

SANTOS, J. et al. A Relação entre os estilos parentais e o engajamento escolar. **Rev. Temas em psicologia**, v. 22, n.4. Ribeirão Preto, 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v22n4/v22n04a07.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

SELEGHIM, M. R.; DE OLIVEIRA, M. L. F. Influência do ambiente familiar no consumo de crack em usuários. **Acta Paul Enferm**, v. 26, n. 3, p. 263-8, 2013. Disponível em: <<https://www2.unifesp.br/acta/pdf/v26/n3/v26n3a0.pdf#page=58>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

SUAREZ, L. et al. **Transtorno de Conduta: Envolvendo Escola e Família**. 2015. Disponível em: <<https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/transtorno-de-conduta-envolvendo-escola-e-familia> © Psicologado.com>. Acesso em: 07 nov. 2017.

WEBER, L.; BRANDENBURG, O.; VIEZZER, P. A. Relação entre estilo parental e o otimismo da criança. **Rev. Psico-USF**, v. 8, n. 1, p. 71-79, Jan./Jun. 2003. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/s1413>>. Acesso em: 01 out. 2017.

WEBER, L. **Eduque com carinho: equilíbrio entre amor e limites**, 4. ed. Curitiba: Juruá, 2017.

ISBN 978-85-9535-114-1



9 788595 351141 >