



# Formação Docente e Práticas Pedagógicas

Prof. George Campista de Abreu Cabral  
Prof. Luiz Antônio de Souza Pereira  
Profa. Maria Terezinha Espinosa

## **Organizadores**

Luiz Antônio de Souza Pereira

George Campista de Abreu Cabral

Maria Terezinha Espinosa

## **FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Copyright© 2018

Direitos adquiridos para esta edição pela Editora UNIFESO

**Coordenação Editorial**

João Cardoso de Castro

**Assistente Editorial**

Jessica Motta da Graça

**Diagramação**

Jessica Motta da Graça

**Capa**

Thiago Pereira Dantas (Thierry)

**Revisão realizada pelo autor**

F82 Formação docente e práticas pedagógicas. / Luiz Antônio de Souza Pereira, George Campista de Abreu Cabral, Maria Terezinha Espinosa (organizadores). --- Teresópolis: Editora UNIFESO (Coleção FESO – Produções Técnicas), 2018. 128p.: il.

ISBN: 978-85-93361-28-9

Inclui bibliografia

1. Educação continuada. 2. Saúde. 3. Formação de professores. 4. Prática de ensino. I- Pereira, Luiz Antônio de Souza. II- Cabral, George Campista de Abreu. III- Espinosa, Maria Terezinha. IV- Título.

CDD 370.71

**EDITORA UNIFESO**

Avenida Alberto Torres, nº 111

Alto - Teresópolis - RJ - CEP: 25.964-004

Telefone: (21)2641-7184

E-mail: [editora@unifeso.edu.br](mailto:editora@unifeso.edu.br)

Endereço Eletrônico: [www.unifeso.edu.br](http://www.unifeso.edu.br)

## FUNDAÇÃO EDUCACIONAL SERRA DOS ÓRGÃOS – FESO

### CONSELHO DIRETOR

Antônio Luiz da Silva Laginestra  
**Presidente**

Jorge de Oliveira Spinelli  
**Vice-Presidente**

Luiz Fernando da Silva  
**Secretário**

Jorge Farah  
Kival Simão Arbex  
Paulo Cezar Wiertz Cordeiro  
Wilson José Fernando Vianna Pedrosa  
**Vogais**

Luis Eduardo Possidente Tostes  
**Diretor Geral**

## CENTRO UNIVERSITÁRIO SERRA DOS ÓRGÃOS – UNIFESO

Antônio Luiz da Silva Laginestra  
**Chanceler**

Verônica Santos Albuquerque  
**Reitora**

José Feres Abido de Miranda  
**Pró-Reitor Acadêmico**

Elaine Maria de Andrade Senra  
**Diretora de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão**

Edenisa da Silva Antas  
**Diretora de Educação a Distância**

Ana Maria Gomes de Almeida  
**Diretora do Centro de Ciências Humanas e Sociais**

Mariana Beatriz Arcuri  
**Diretora do Centro de Ciências da Saúde**

Vivian Telles Paim  
**Diretora do Centro de Ciências e Tecnologia**

Michele Mendes Hiath Silva  
**Diretoria de Planejamento**

Solange Soares Diaz Horta  
**Diretoria Administrativa**

Rosane Rodrigues Costa  
**Diretoria Geral do Hospital das Clínicas de Teresópolis Costantino Ottaviano**

Carla Regina Machado Neto  
**Diretoria do Centro Educacional Serra dos Órgãos**

## Coleção FESO

A **Coleção FESO**, desde 2004, tem sido o principal meio de difusão da produção acadêmica do Centro Universitário Serra dos Órgãos - UNIFESO, realizada a partir das atividades de ensino, pesquisa e extensão dos seus cursos de graduação e pós-graduação, assim como das suas unidades assistenciais e administrativas.

Primando pela qualidade dos produtos editorados e publicados, a Editora UNIFESO publica conteúdos relevantes nas mais diversas áreas do conhecimento através de um cuidadoso processo de revisão e diagramação.

É uma das mais importantes contribuições da Instituição para a sociedade, uma vez que a sua divulgação influencia na recondução de políticas e programas na esfera pública e privada, de forma a fomentar o desenvolvimento social da cidade e região. Todo esse processo fortalece o projeto de excelência do UNIFESO como Centro Universitário. Nossas publicações encontram-se subdivididas entre as seguintes categorias:

**Série Teses:** Contempla as pesquisas defendidas para obtenção do grau de “Doutor” em programas devidamente autorizados ou credenciados pela CAPES, publicadas em formato de livro.

**Série Dissertações:** Abarca as pesquisas defendidas para obtenção do grau de Mestre.

**Série Pesquisas:** Contempla artigos científicos, resenhas e resumos expandidos/textos completos. Estas produções são divulgadas em formato de livros (coletâneas), periódicos ou anais.

**Séries Especiais:** Esta publicação contempla textos acadêmicos oriundos de processo de certificação de docentes como pós-doutores.

**Série Produções Técnicas:** Abrange produções técnicas advindas de trabalhos de docentes, discentes e funcionários técnico-administrativos sobre uma área específica do conhecimento que contemplem produtos ou serviços tecnológicos (com ou sem registro de proteção intelectual); processos ou técnicas aplicados; cartas e mapas geográficos. As formas de divulgação destas produções podem ser em meios impressos ou digitais, no formato de cartilhas, POPs (Procedimento Operacional Padrão), relatórios técnicos ou científicos e catálogos.

**Série Materiais Didáticos:** Reúne os trabalhos produzidos pelos docentes e discentes com vinculação aos componentes curriculares previstos nos projetos pedagógicos dos cursos ofertados no UNIFESO.

**Série Arte e Cultura:** Abarca as produções artístico-culturais realizadas por docentes, técnicos-administrativos, estudantes, instrutores de cursos livres e artistas locais, assim como as produções desenvolvidas junto aos eventos do Centro Cultural FESO Pró-Arte

(CCFP), podendo ser constituída por livros, partituras, roteiros de peças teatrais e filmes, catálogos etc.

**Série Documentos:** Engloba toda a produção de documentos institucionais da FESO e do UNIFESO.

A abrangência de uma iniciativa desta natureza é difícil de ser mensurada, mas é certo que fortalece ainda mais a relação entre a comunidade acadêmica e a sociedade. Trata-se, portanto, de um passo decisivo da Instituição no que diz respeito a compreensão sobre a importância da difusão de conhecimentos para a formação da sociedade que queremos: mais crítica, solidária e capaz de enfrentar as dificuldades que se apresentam.

Desejo a todos uma ótima leitura!

*Elaine Maria de Andrade Senra*  
**Diretora de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão – UNIFESO**

## Sumário

|   |            |
|---|------------|
| <b>PARA INÍCIO DE CONVERSA</b>  | <b>8</b>   |
| <b>PEDAGOGIA HOSPITALAR: A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO E CONHECIMENTO NO HOSPITAL</b>                       | <b>15</b>  |
| 1. UM POUCO DA HISTÓRIA DA PEDAGOGIA HOSPITALAR   | 15         |
| 2. A EDUCAÇÃO HOSPITALAR NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA   | 17         |
| 3. HISTÓRIAS, BRINCADEIRAS E PALHAÇADAS: UMA NOVA FORMA DE ESQUECER A DOR E A FALTA DE AMOR                           | 17         |
| <b>EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: ENCONTROS COM O “OUTRO”, DIÁLOGOS COM AS DIFERENÇAS</b>                                    | <b>29</b>  |
| 1. DA OUSADIA PEDAGÓGICA DE UM PROJETO IDEALIZADO À SUA MATERIALIZAÇÃO  | 29         |
| 2. AS PROPOSTAS DE TRABALHO DO GEI E SEUS DESDOBRAMENTOS  | 38         |
| 3. CONSIDERAÇÕES SOBRE SER PROFESSOR, SER ALUNO: QUEM ENSINA? QUEM APRENDE?   | 42         |
| <b>DESCORTINANDO QUESTÕES ORIUNDAS DAS DIFERENÇAS: O GRUPO DE ESTUDOS INDEPENDENTES “ESCOLA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA”</b> | <b>46</b>  |
| 1. UMA HISTÓRIA PARA COMEÇAR BEM...   | 46         |
| 2. A INCLUSÃO NO BRASIL   | 49         |
| 3. A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO  | 51         |
| 4. METODOLOGIA DO GEI   | 56         |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS   | 57         |
| <b>RECURSOS TECNOLÓGICOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b>   | <b>59</b>  |
| 1. UMA BREVE INTRODUÇÃO (“QUADRO E GIZ”)  | 59         |
| 2. POR UMA NOVA EDUCAÇÃO  | 61         |
| 3. O GRUPO DE ESTUDOS INDEPENDENTES – GEI   | 63         |
| 4. IMPRESSÃO DOS ESTUDANTES   | 68         |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS  | 71         |
| <b>LUZ, CÂMERA, EDUCAÇÃO: O CINEMA NO CONTEXTO ESCOLAR</b>  | <b>73</b>  |
| CINEMA COMO ARTE E COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA   | 74         |
| OS SETS DE FILMAGENS  | 75         |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS  | 86         |
| <b>BRINCADEIRA NO ESPAÇO ESCOLAR</b>  | <b>90</b>  |
| 1. CONCEITOS FUNDAMENTAIS: BRINQUEDO, BRINCADEIRA E CULTURA   | 90         |
| 2 - O GEI BRINQUEDOTECA   | 98         |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS  | 103        |
| <b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POR JUSTIÇA SOCIAL E EQUILÍBRIO AMBIENTAL</b>  | <b>106</b> |
| 1. O QUE SABEMOS SOBRE O MEIO AMBIENTE?   | 106        |
| 2. ECOCINE  | 107        |
| 3. DESCONSTRUINDO O SENSO COMUM A RESPEITO DA QUESTÃO AMBIENTAL   | 110        |
| 4. A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (Lei nº 9.795/99)  | 116        |
| 5. UMA ESCOLA DIFERENTE (MAS PREVISTA NA LEI ...)   | 121        |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS   | 123        |
| <b>OS AUTORES</b>   | <b>126</b> |

## *PARA INÍCIO DE CONVERSA*

É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor  
por um pensamento do complexo,  
no sentido do originário do termo complexus:  
o que é tecido junto.  
Edgar Morin

A trajetória do curso de Graduação em Pedagogia do Centro Universitário Serra dos Órgãos – UNIFESO tem sido marcada por um incessante movimento de autoavaliação e de revisão de sua proposta de formação. Temos buscado superar concepções fragmentadas, descontextualizadas e despolitizadas do fenômeno educativo, visando fortalecer a identidade do pedagogo como profissional, comprometido ética e politicamente com a transformação das relações sociais excludentes, capaz de atuar com competência para tomar decisões e consciente de seu papel no espaço escolar e outros espaços educativos não-escolares.

Com base numa concepção pedagógica crítica fundada no princípio da complexidade e pautada no entendimento que os professores são sujeitos no processo de ensinar e aprender, temos desenvolvido um projeto de formação que amplia os conhecimentos da prática a partir de uma reflexão teórica e crítica sobre a realidade social e a educação propriamente dita. Para tal tem sido necessário potencializar no processo formativo as condições para que os licenciandos se apropriem de uma visão crítica do contexto social em que vivem e atuam ou atuarão profissionalmente. Este é um desafio que se coloca de forma radical em tempos nos quais as velhas certezas cedem lugar às incertezas e complexidades do presente.

No paradigma da complexidade<sup>1</sup> a construção do conhecimento se dá na tessitura das ideias, num processo contínuo de reflexão e ressignificação do real. O pensamento complexo possibilita contextualizar as informações, promovendo a articulação dos saberes para responder aos problemas do real. O ser humano tem uma aptidão mental para contextualizar as informações, mas é preciso desenvolvê-la para alcançar a sabedoria. Ao alcançar a sabedoria, os sujeitos

---

<sup>1</sup> MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

são capazes de interrogar a realidade numa perspectiva global e não fragmentada, tecendo os saberes necessários para enfrentar os desafios da vida humana e social.

Assumimos os pressupostos do pensamento complexo como princípio basilar da proposta curricular do nosso projeto de formação. Um currículo transdisciplinar fundado no princípio da convergência dos conhecimentos e que considera a dialogicidade e a problematização no processo de ensino-aprendizagem. Certamente que implementar este currículo é um desafio. Mas romper com a disciplinarização exige ousadia e, ao mesmo tempo, consciência das mudanças que se impõem na análise introspectiva das nossas práticas docentes. Nessa trajetória, os caminhos, as idas e vindas têm marcado nossa prática docente como verdadeiras experiências, compreendidas numa perspectiva benjaminiana<sup>2</sup>. Ou seja, experiências compartilhadas plenas de sentido que constroem verdades mesmo que provisórias, mas podem ser comunicáveis e vão compor o patrimônio humano e cultural.

Há cerca de dez anos, temos caminhado com um currículo pensado a partir de uma concepção de estrutura curricular que avança da simples organização dos estudos para o desenvolvimento de uma prática de formação que possibilite aos licenciandos a capacidade de problematizar, de articular os conhecimentos das ciências e da cultura das humanidades para dar conta dos desafios cotidianos nos diferentes espaços educativos. Trata-se de promover na formação a busca para a solução de problemas, estimulando a habilidade de duvidar, de inquirir e de compreender que as respostas são sempre provisórias.

Nessa perspectiva, inserimos o componente curricular que nomeamos como Grupo de Estudos Independentes – GEI que representa o *lócus* da discussão de temáticas consideradas fundamentais no aprofundamento da formação do pedagogo. Os GEI ultrapassam o campo disciplinar, possibilitando a construção do saber compartilhado que contextualiza e concretiza os conhecimentos.

Os grupos são organizados com temáticas a partir das áreas de

---

<sup>2</sup> Para um aprofundamento no conceito de experiência na perspectiva benjaminiana ver dentre outras: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas II: rua de mão única*. 5ª ed.. São Paulo: Brasiliense, 2000.

aprofundamento do Curso: Educação e Tecnologias; Educação e Interculturalidade; Educação e Inclusão; Educação Ambiental. Cada área de aprofundamento desenvolve dois GEI, sendo oferecidos oito a cada ano letivo. Os estudantes de todas as turmas escolhem dois GEI em cada ano letivo, cursando um no primeiro semestre e outro no segundo. Esta proposta permite que todos os estudantes possam frequentar todos os grupos oferecidos ao longo dos quatro anos de formação.

Na área de aprofundamento Educação e Tecnologias busca-se responder ao desafio de incorporar na formação docente a competência de dialogar e se apropriar das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) no contexto da prática pedagógica. Também se inserem as novas possibilidades oferecidas pelos ambientes virtuais de aprendizagem em educação a distância, modalidade de ensino-aprendizagem que, numa leitura atual, pode ser desenvolvida por meio da convergência de mídias. Os GEI vinculados à área contemplam o acesso a pesquisas e teorias sobre a formação de professores, entendendo como vem sendo construída a história da informatização das escolas brasileiras. E ainda desenvolvem estudos e práticas no âmbito do uso pedagógico de tecnologias interativas e digitais nos diferentes segmentos da educação básica.

A área da Educação e Inclusão tem a finalidade de promover a reflexão sobre a relação entre educação e diversidade, com enfoque na inclusão das camadas sociais historicamente marginalizadas pela escola e pela sociedade como um todo e na política de direitos humanos, conforme disposto no parecer CNE/CP nº 8, de 06/03/2012. Propõe estudos e práticas referentes à educação de pessoas com necessidades especiais, à educação de Jovens e Adultos (EJA), à educação e direitos humanos e à educação do campo.

No tocante à área de Educação Ambiental, busca-se revelar as contradições sociais e ambientais para se chegar a uma justiça social e ambiental. Abordar esta temática na formação de professores torna-se relevante diante da crise ambiental como um dos sintomas da crise do nosso modelo civilizatório. Trata-se de vivenciar boas práticas ambientais, destacando a reflexão sobre as concepções de homem, de mundo, de processo de ensino e aprendizagem e dos aspectos metodológicos como elemento concretizador dessas concepções.

Por fim, na área de aprofundamento Educação e Interculturalidade,

busca-se compreender as diversas manifestações culturais, com suas crenças, valores, costumes, como complementares nos diferentes espaços sociais, concebendo a escola como extensão e reprodução dos intercâmbios culturais integrantes. Os GEI dessa área analisam o conceito de interculturalidade usado para a convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas. E ainda desenvolvem estudos teórico-práticos voltados para a compreensão das diferentes culturas presentes no interior do espaço escolar, compreendendo-o como o lugar por excelência de relações sociais mais amplas.

O livro *Formação Docente e Práticas Inovadoras* que ora lhe chega às mãos, leitor (a), apresenta algumas experiências no desenvolvimento dessas temáticas tão importantes na formação de pedagogos críticos. São inovações articuladas numa proposta curricular que tem como objetivo promover o conhecimento num movimento dialógico, de pesquisa, de autonomia para aprendizagens significativas. Os autores dos capítulos que se seguem têm exercitado, como formadores, o desafio de romper com a transmissão dos conhecimentos e se colocarem como mediadores, como instigadores de pensamento e incentivadores da reflexão e da crítica.

O tema da diversidade segue com no capítulo de Gicele Faissal, *Pedagogia Hospitalar: a educação como processo de humanização e conhecimento no hospital* que aborda experiências na formação docente com esta área. Inicia com a história da pedagogia hospitalar no mundo e no Brasil. Traz os objetivos da atuação do pedagogo e a legislação pertinente. E de uma forma delicada apresenta ao leitor (a) a importância do brincar no ambiente hospitalar como proposta pedagógica de contribuir com a cura. A metodologia do GEI possibilita a inserção direta no hospital, passando pelo conhecimento teórico do tema e chegando ao planejamento e execução de atividades. Nesse sentido, o artigo apresenta os outros autores, estudantes que se envolveram nas experiências recheadas de afeto e compromisso.

O capítulo de Katiuscia Antunes, *Educação e Diversidade: encontros com o "outro", diálogos com as diferenças*, traz a temática da relação entre educação e diversidade com enfoque na inclusão das camadas sociais historicamente marginalizadas pela escola e pela sociedade. Apresenta as propostas de trabalho realizadas e seus desdobramentos ao longo de quatro anos de experiência com o GEI, destacando como pergunta inicial: *quem é o sujeito ideal*

e quem são os sujeitos reais da educação? Conclui afirmando que a experiência com o GEI possibilitou ressignificar seu fazer pedagógico, destacando que aprendeu mais do que ensinou. Sinaliza a riqueza da aprendizagem colaborativa e das experiências vividas.

Ainda na temática da educação e inclusão o capítulo de Cristina Botelho, *Descortinando Questões Oriundas das Diferenças: o grupo de estudos independentes escola e educação inclusiva*, apresenta suas experiências com o GEI que embora tenha se modificado ao longo dos anos permaneceu com foco nos fundamentos filosóficos, psicológicos e sociológicos do paradigma da inclusão, além de questões econômicas. Situa a deficiência e inclusão por meio de histórias mitológicas, chegando aos primórdios da trajetória brasileira. Ao relatar experiências no GEI traz não somente as discussões teóricas que aparecem no âmbito do interesse de pesquisa pelos estudantes, como também as práticas pedagógicas com os alunos diferentes, envolvendo a produção de materiais didático-pedagógicos. São relatos que transitam entre a desconstrução e construção do paradigma da inclusão.

Ainda na área de tecnologias e educação destaca-se o capítulo de Campista Cabral, *Recursos Tecnológicos e Práticas Pedagógicas*, que aborda sobre o uso e apropriação das tecnologias digitais na sala de aula. Inicialmente traz o conceito de tecnologia e seu significado na história humana. Enfatiza que diante do mundo contemporâneo põe em xeque o modelo tradicional de escola e explora a necessidade de reais mudanças nos processos da educação escolar e das práticas docentes. A partir dessas concepções, o autor apresenta os objetivos do GEI voltados para: pesquisar, refletir e discutir sobre as tecnologias no espaço escolar, em todos os segmentos; compreender o papel do professor em uma sociedade transformada pelos recursos digitais; analisar e discutir a importância da abordagem desta área durante a formação docente. Apresenta algumas experiências desenvolvidas por estudantes e incorpora o relato de outros que refletem sobre o processo de transformação da imagem e o seu uso pedagógico. E conclui afirmando que a utilização da tecnologia digital é uma “porta que se abre” para repensar a prática docente.

Com foco nas tecnologias midiáticas, o GEI de Cinema e Educação aborda a relação linguagem, arte e mídia. No capítulo *Luz, Câmera, Educação: o cinema no contexto escolar*, Líria Machado traz a complexidade do cinema,

aprofundando esta linguagem como forma de expressão e criação. Apresenta a experiência dos estudos sobre o cinema como recurso pedagógico importante para o currículo da educação básica. Ressalta a contribuição dos estudos teóricos sobre o tema, além de relatar as práticas realizadas com a produção de curtas na proposta de conhecer a arte, fazendo arte.

Seguindo com o tema do brincar, Carla Cunto no capítulo, *Brincadeira no Espaço Escolar*, aborda as velhas e novas questões que envolvem o brincar. Traz as experiências, estudos e intervenções realizadas no GEI Brinquedoteca. Relata que um dos desafios iniciais do GEI se refere à desconstrução dos conceitos de brincadeira presentes no senso comum dos estudantes e a construção de uma percepção teórica sobre o desenvolvimento da criança e a brincadeira como forma de mediação de sua relação com o mundo. Apresenta a proposta central do GEI que, aliada ao conhecimento teórico-prático sobre o brincar e a brincadeira, promove estudos sobre a organização e implantação de brinquedotecas, o que consiste na catalogação, organização e elaboração de brinquedos.

Por fim, a área de educação ambiental apresenta-se pelo capítulo de Luiz Antônio Pereira, *Educação Ambiental: por justiça social e equilíbrio ambiental*, que traz os assuntos, as etapas e estratégias do GEI Educação Ambiental. Inicia abordando a metodologia que utiliza para discutir sobre os conhecimentos que os estudantes têm sobre meio ambiente. Para desenvolver o tema, usa a estratégia do “Ecocine” como recurso para que os participantes do GEI conheçam, reflitam e discutam sobre os problemas ambientais contemporâneos e percebam as dimensões políticas, econômicas, científicas, culturais e sociais que envolvem o tema. Essa estratégia possibilita, segundo o autor, a desconstrução dos conceitos do senso comum que os estudantes têm a respeito da questão ambiental. Conclui afirmando que o GEI, ao longo da sua trajetória, tem possibilitado o desenvolvimento de “ um olhar menos contemplativo e mais crítico em relação ao lugar e ao mundo em que vivemos, além de um maior envolvimento dos discentes com a questão ambiental”.

Eis uma pequena apresentação do que o leitor (a) poderá encontrar neste livro. Espero que as reflexões e experiências aqui relatadas possam servir de inspiração e estímulo para que você leitor (a), como docente que forma outros docentes que irão atuar na educação básica, promova inovações nos currículos

de formação e nas suas práticas curriculares.

Finalmente, agradeço aos professores Luiz Antônio Pereira e Campista Cabral que se dispuseram a árdua tarefa de organizar esta publicação, estimulando os docentes do curso de Pedagogia do UNIFESO no exercício da escrita e disseminação das ricas experiências pedagógicas desenvolvidas no componente curricular Grupo de Estudos Independentes. Agradeço também aos autores que enviaram seus textos no esforço coletivo de evidenciar a importância de ousar na formação de novos docentes.

Maria Terezinha Espinosa de Oliveira

Teresópolis, julho de 2016

# *PEDAGOGIA HOSPITALAR: A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO E CONHECIMENTO NO HOSPITAL*

*Prof (a). Gicele Faissal de Carvalho*

Este artigo apresenta o trabalho com a Pedagogia Hospitalar, na formação de professores do curso de Pedagogia do UNIFESO, durante os encontros do Grupo de Estudos Independentes (GEI), e traz a colaboração de um grupo de estudantes apaixonado pelo trabalho. Trabalho este realizado na enfermaria do Hospital das Clínicas Costantino Ottaviano, em Teresópolis, Rio de Janeiro.



**Figura 1:** Grupo de trabalho no HCTCO. Arquivo do autor. 2013

## 1. UM POUCO DA HISTÓRIA DA PEDAGOGIA HOSPITALAR

A história da Pedagogia Hospitalar tem seu início em 1935 em Paris, quando o médico Henri Sellier inaugurou a primeira escola para crianças e/ ou adolescentes inadaptados que haviam sido mutilados na Segunda Guerra Mundial. Sellier pensou como seria a vida escolar das crianças e adolescentes após aquele momento de enfermidade provocado pela terrível guerra, e criou um espaço onde eles pudessem dar continuidade ou até mesmo iniciar sua jornada educativa.

Seu exemplo foi seguido na Alemanha, França, Europa e também nos Estados Unidos. Aqui no Brasil, a primeira escola hospitalar foi criada pela

professora de curso primário Lecy Rittmeyer no Rio de Janeiro, no dia 14 de agosto de 1950, no Hospital Jesus. A criação se fez necessária após a percepção de que as crianças que ficavam um longo período internadas, acabavam interrompendo o processo educacional escolar e, quando retornavam, não conseguiam acompanhar o andamento das disciplinas.

A partir desta data, outros hospitais no Brasil iniciaram trabalhos pontuais no ramo da Pedagogia Hospitalar: Hospital de Clínicas de Ribeirão Preto, situado em São Paulo com as primeiras classes criadas em 1997; Hospital Pequeno Príncipe, em Curitiba, PR; Hospital Joana de Gusmão, em Florianópolis, SC; Hospital Instituto Nacional de Câncer (INCA) situado no Rio de Janeiro, e outros, que desenvolvem o atendimento às crianças e adolescentes em tratamento de médio e longo prazo, mantendo a criança/adolescente em contato com sua escola, garantindo seu direito à continuidade da educação formal.

A Pedagogia Hospitalar é a área de atuação profissional que visa ensinar, levar os conteúdos escolares a crianças e adolescentes enfermos que estão hospitalizados e, por este motivo, não podem frequentar a rotina escolar. A meta é dar continuidade ao processo educacional, para que ele não seja interrompido, considerando que longos períodos de internação por doenças provocam o afastamento das crianças das suas atividades rotineiras, entre elas, a escolar. Muitos autores defendem a implantação de um pedagogo no ambiente hospitalar para suprir essa necessidade.

Para Matos e Muggiati (2006) Pedagogia Hospitalar é:

---

*Uma pedagogia vitalizada, uma pedagogia da vida e para a vida que, por ser um processo vital, constitui uma constante comunicação experiencial entre a vida do educando e a vida do educador.*

---

É importante ressaltar que o trabalho com a pedagogia hospitalar, além de promover ações educacionais, também proporciona atividades culturais e lúdicas para as crianças, os adolescentes internados e para sua família, humanizando o ambiente, trazendo o riso como conforto e a atenção como remédio para as dores das emoções.

## 2. A EDUCAÇÃO HOSPITALAR NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, a legislação reconheceu através do estatuto da Criança e do Adolescente Hospitalizado, através da Resolução nº. 41 de outubro e 1995, no item 9, o “Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar”.

Em 2002, o Ministério da Educação, por meio de sua Secretaria de Educação Especial, elaborou um documento de estratégias e orientações para o atendimento nas classes hospitalares, assegurando o acesso à educação básica.

A proposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) é a de que toda criança disponha de todas as oportunidades possíveis para que os processos de desenvolvimento e aprendizagem não sejam suspensos.

## 3. HISTÓRIAS, BRINCADEIRAS E PALHAÇADAS: UMA NOVA FORMA DE ESQUECER A DOR E A FALTA DE AMOR

Estamos no século XXI. A ciência avança, a tecnologia empolga, o homem invade o espaço sideral, as lutas pelo poder ganham espaço no chão, na terra e no ar. Tudo gira em torno do materialismo.

E onde está o afeto, a solidariedade, a coragem de ser, o amor ao próximo, o cuidado com o outro, a sensibilidade, o afago na forma de canção, o riso esquecido no momento da dor, da doença, da fragilidade imposta pela fraqueza do corpo enfermo?

Na rotina do hospital, da escola, da família, encontramos corpos doentes, fragilizados, cansados, doídos, enrijecidos como toscos galhos de arbustos que possivelmente poderiam estar floridos e viçosos. Mas para que isso fosse possível, o cuidador teria que afagá-los, dar-lhes atenção, cobri-los dos cuidados necessários à vida.

Criança e planta crescem num jardim. Um, o tempo escolar, onde a história se confunde na sua própria história e o transporta para viagens distantes, surpreendentes; o outro, onde a terra fresca, úmida, fofa e bem cuidada, abriga

o pé da planta que logo, logo se torna um cenário para enfeitar o caminho da criança pela vida.

E o que é a vida para a criança? Como diria Gonzaguinha “é bonita, é bonita e é bonita”!

E o palhaço, o que é? É aquele que não tem lógica nem razão, tal qual a criança, que quer a brincadeira como linguagem, como símbolo da sua interação com o mundo que a cerca.

O mundo infantil não pode ser descrito, investigado, sem que se faça referência ao brincar.

Das brincadeiras infantis, destacam-se as tradicionais, transmitidas de geração em geração e que são parte do patrimônio cultural infantil (CARVALHO; PONTE, 2003).

Brincar de quê? De faz-de-conta, de roda, de bola, de bolha de sabão, de pião, de olhar pro céu e olhar pro chão; de cantar, de imitar, de rolar; de seguir o chefe, de subir e de descer, de enfeitar-se e enfeitar o espaço com um simples lápis dando muitos traços, construindo castelos, lagos, florestas, bichos e todos os personagens que o seu imaginário puder abarcar.

### *3.1 A importância do lúdico no processo do desenvolvimento humano*

*Elane Machado*

A criança tem o poder de subverter a realidade, através da sua capacidade de transformar o feio em belo, iluminar a escuridão, o que está triste em grande alegria. Isto só é possível porque a criança enxerga o que está além da realidade o que ‘é invisível aos olhos do adulto, mas que ela milagrosamente imagina tornando a vida em graça mesmo em real dificuldade.

Segundo Bomtempo e Antunha (2006) “a custa desse milagre a magia se estabelece, pois tudo para a criança é possível, basta brincar e ser feliz. A criança representa a vida como ela quer e como gostaria que fosse”.

Os jogos e brincadeiras ensinam mais do que os conteúdos, e são excelentes recursos para a aprendizagem, então é interessante criar situações lúdicas que auxiliem no desenvolvimento da criança e permitam interações

criando condições reais e práticas para que as crianças aprendam.

Para isso, é fundamental que exista uma intencionalidade educativa e um objetivo a ser conquistado. A educação infantil valoriza e reconhece a importância do lúdico para o desenvolvimento de aspectos sociais, afetivos, emocionais, cognitivos e psicomotores da criança pequena. A preocupação central é contemplar vários aspectos do desenvolvimento favorecendo o crescimento integral.



Figura 2: Jogo da memória. Arquivo do autor. 2013

É através das brincadeiras que a criança expressa o seu universo imaginário, seus interesses o seu modo de ver e pensar o mundo justificando assim suas ações. Como enfatiza o documentário “Doutores da alegria”, a criança deve ser vista como um todo, e não somente com um ser frágil e vulnerável, mas como alguém com potencialidades e habilidades esperando para serem despertadas e desenvolvidas.

A criança está sempre na expectativa de algo. Essa visão enfatiza, portanto, a grande necessidade da formação continuada do profissional da educação infantil, sobretudo dos profissionais das creches, não apenas em seus aspectos informativos, mas principalmente, nos formativos.

### *3.2 Atividades lúdicas e crianças hospitalizadas por câncer: o olhar dos profissionais e das voluntárias*

*Janaína Pinto*

Início este texto com uma citação do Wallon (1975, p.379) ao afirmar que “não há forma de se dirigir à inteligência da criança, sem se dirigir à criança no seu todo” e não há como pensar em pedagogia hospitalar, sem pensar na sua grandeza enquanto campo de trabalho” Percebo que, de todos os pontos da pedagogia, esse é o mais sublime, pois ele pode proporcionar vivências jamais pensadas antes. Ter um olhar diferenciado, acreditar e enxergar a criança enferma são o primeiro passo para compreendê-la e assim poder prestar uma assistência integral de fato, para que seu desenvolvimento seja pleno.

Esse momento de vivência hospitalar tem que ser diferenciado, pois o simples fato de estar naquele ambiente torna-o mais frágil ainda. No livro “Brincando na escola, no hospital, na rua...” (2006) a autora Silvana Maria Moura da Silva diz que:

---

*Além das limitações impostas pela doença, a restrição do espaço físico e a ausência de espaços adequados para brincar e de estímulos propícios do ritmo do desenvolvimento infantil, diminuem as possibilidades de experimentação e de exploração ao meio, podendo comprometer seu desenvolvimento.*

---

Esse papel, o pedagogo deve fazer, poder proporcionar à criança hospitalizada um momento em que sua enfermidade é esquecida e, então, ela entra num mundo onde se pode tudo. Quando se trata do câncer, vê-se que esse o olhar sensível tem que ser maior ainda, afinal, todos os envolvidos no processo estão de fato com os dois lados da moeda.

Para compreender melhor esse assunto, vale a pena explicar que o câncer está associado a mais de 200 doenças distintas e possui inúmeras causas, que podem ser genéticas ou por maus hábitos de vida. Hoje, no Brasil, segundo Silva (2006), o câncer representa a quarta causa de morte entre crianças de 1 – 14 anos e esse índice é muito preocupante no que diz respeito ao país.

A visão quanto à hospitalização de uma criança com câncer não pode ser

por etapas ou por partes e sim no seu todo, e esse processo, além de traumático, traz com ele incertezas e dúvidas possíveis.

Existem muitos prejuízos que a hospitalização traz consigo e todos os outros já existentes da doença, então, o papel do interventor nesse processo saúde x doença x apoio é de grande importância, pois todos os profissionais acabam indiretamente envolvidos com a doença e diretamente com o paciente.

Para amenizar todo o trauma causado pela doença, o lúdico favorece muito o tratamento da doença para a saúde, do inapto para o apto e tudo isso deve ser mantido vivo na fase da hospitalização.



Figura 3: Contação de histórias. Arquivo do autor. 2013

No momento em que brinca, a criança deve experimentar todas as sensações possíveis e isso deve acontecer de maneira bem real para que o inverso não aconteça. Apesar de todo o sofrimento que essa doença gera, devemos, como profissionais e, acima de tudo, como educadores, proporcionar momentos onde a dor e a incerteza sejam temporariamente esquecidas e fazer desses breves encontros, momentos únicos e mágicos de descontração, alegria, conhecimento e desenvolvimento de habilidades.

### *3.3 O valor do lúdico*

*Jaqueline da Silva Lima*

Todos somos conscientes da importância do lúdico na infância para o pleno desenvolvimento do ser humano. Desde bebê, a criança busca descobrir-se. Ao reconhecer sons, cores, formas e buscando despertar para o mundo que a cerca, a criança brinca.

O seio oferecido, os olhos apaixonados que seguem seus movimentos, o contato com a face da mão que o embala, o sorriso do pai, são os primeiros brinquedos do bebê. Aos poucos ele percebe as próprias mãos segura os pés, tateia o nariz, orelhas, boca, despertando seus sentidos num mundo de descobertas (ALTMAN, 1993).

Os Jogos e brincadeiras são considerados excelentes “aliados” na construção do conhecimento, pois através dos jogos a criança estabelece vínculos sociais, ajusta-se ao grupo, aceita participação de outras crianças com os mesmos direitos, aprende a ganhar, mas também a perder, como também a acatar regras.



Figura 4: Jogo da memória. Arquivo do autor. 2013.

Os jogos e brincadeiras estimulam a criatividade ao mesmo tempo em que contribuem para a formação do caráter integral da criança (ALTMAN, 1993).

No que se refere ao processo ensino-aprendizagem tanto no ambiente escolar, como ainda mais no ambiente hospitalar, deve-se valorizar práticas educativas que façam uso de diversas linguagens como música, teatro, imagens, vídeos e outras expressões artísticas que proporcionem à criança a liberdade para construir e reconstruir seu próprio conhecimento (VITA, *apud* AROSA e SCHILKE, 2007, p. 135).

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996).

No contexto hospitalar, a criança encontra-se fragilizada com sua autoestima abalada devido aos constantes procedimentos invasivos e intervenções vivenciadas em um ambiente estranho com rotinas diferentes do seu dia a dia. Daí a importância de trabalhar de forma lúdica para que estas crianças tenham interesse de deixarem o leito e vivenciarem momentos prazerosos e divertidos que façam suportar a dor com mais coragem.

### 3.4 Brinquedoteca hospitalar

*Maria Aparecida Teixeira Gama*

É inquestionável o papel da ludicidade no crescimento gradual da criança, que encontrará no brincar as experiências cotidianas equivalentes às do adulto. O brincar proporciona à criança construir e elaborar a relação Eu-Mundo.

No caso das crianças hospitalizadas, a brincadeira proporciona um momento de magia, sonho, relaxamento e o domínio da angústia da dor física e psicológica.

A hospitalização da criança interrompe esse processo, promovendo um corte em suas experiências; por isso, é necessário amenizar o trauma psicológico da internação e minimizar suas possíveis sequelas.

Com atividades lúdicas de caráter livre e dirigido, o profissional pode desenvolver atividades ligadas às artes plásticas (desenho livre e dirigido a temas específicos), pintura, modelagem, recortes, dobraduras, contação de histórias, dramatização, jogos e construção do próprio brinquedo.



Figura 5: Desenho sobre a história. Arquivo do autor. 2013.

A Brinquedoteca é constituída de brinquedos, jogos, materiais pedagógicos, livros infantis, material escolar.... De objetos que possam resgatar o processo de desenvolvimento da criança, promovendo a interação com o mundo.

As mães-acompanhantes são incentivadas a presenciarem as atividades na Brinquedoteca, ou recebem orientações no próprio quarto, caso a criança não possa realizar o deslocamento para brincar.

Pesquisas realizadas revelam que o brincar/lúdico é um grande aliado nos

procedimentos de tratamento médico.

### *3.5 Para brincar não é preciso ser criança*

*Cristiane Rita Mendes*

Para brincar não é preciso ser criança, basta sentir-se criança. O palhaço é um adulto, mas quando está fazendo palhaçada, ou seja, se transformando em um palhaço, fazendo sua maquiagem, transforma-se também em uma criança e os Doutores da Alegria, quando estão em um hospital fazendo aquilo que fazem de melhor, tudo se transforma. Transforma-se em alegria, palhaçada, diversão e tudo que se possa imaginar.

Hoje, não importa se o profissional é da alegria ou não, basta ter amor e carinho por aquilo que faz e gosta de fazer, trazendo alegria para quem já não tem mais esperança de vida.

O palhaço se pinta, se maquia e coloca roupas coloridas para que as crianças que estão no ambiente hospitalar esqueçam da injeção, da roupa branca que os enfermeiros usam, fazendo com que elas se sintam bem e felizes. Assim, a recuperação é mais rápida, pois o medo e a insegurança no hospital se camuflam nas brincadeiras e na diversão.



Figura 6: Dramatizando a história. Arquivo do autor. 2013.

Brincar é uma ferramenta valiosa para o trabalho solitário e solidário ou para um trabalho em equipe. O brincar é uma terapia essencial à saúde física e emocional para crianças e jovens hospitalizados. As equipes de voluntários fazem peças teatrais, festas de aniversários, comemoram datas especiais como dia das mães, pais, páscoa, natal e outras que sejam relevantes. As atividades

lúdicas também são realizadas, assim como exposições de artesanatos e de trabalhos realizados pelos acompanhantes. Esses trabalhos são feitos com carinho no ambiente hospitalar e fazem com que as crianças não se sintam tão solitárias e sim, mais valorizadas, mais fortes para a sua recuperação.

### *3.6 Humanizar – a arte do acolhimento*

*Miguel Luiz Peixoto*

---

*A responsabilidade no processo de modernização de uma Instituição de saúde é de todos os envolvidos: gestores, profissionais e usuários do sistema. No entanto, fatores que vão desde a falta de mecanismos formais de incentivo a novas práticas, crenças pessoais, cultura organizacional arraigada, e até a natural resistência à mudança, dificultam a implementação de novos modelos de gestão e metodologias de trabalho (MONTEIRO, apud PORTO, 2008).*

---

Ensinamos e somos ensinados que devemos ter amor e respeito ao nosso próximo e que este processo é importante para que o convívio com outros seja satisfatório. Ocorre que é preciso gerar uma consciência nas outras pessoas e primeiro em nós mesmos sobre o processo de humanização e acolhimento, principalmente dentro da área hospitalar que envolve tanto gestores e funcionários quanto os próprios pacientes.

De acordo com a Portaria do Ministério da Saúde no. 1286 de 26/10/93 - art. 8º. e n. 74 de 04/ 05/94, o paciente hospitalizado ou não, é detentor de direitos que servem para beneficiá-lo em um tratamento justo e adequado, como por exemplo um “atendimento humano, atencioso e respeitoso, por parte de todos os profissionais de saúde”.

Apesar de toda tecnologia e todos os avanços existentes hoje, capazes de melhorar a qualidade de vida de quem os utiliza para a busca, prevenção e cura de doenças, existe o fator “máquinas” que deixa muitas vezes de lado o contato humano, que é considerado de enorme importância por pessoas que estão enfermas. Este avanço tecnológico trouxe um aspecto desumano e mecânico dentro de hospitais, onde alguns funcionários agem de maneira “automática” no manuseio dessa tecnologia e acabam, às vezes, fazendo parte desses objetos e sendo tão “frios” quanto aquilo que eles tanto utilizam.

O que é humanização? O que é acolhimento? Para entendermos melhor o que é humanização é necessário perguntarmos primeiro o que é humano?

O humano é o efeito da combinação de três elementos: a materialidade do corpo, a imagem do corpo e a palavra que se inscreve no corpo. O que diferencia o ser humano da natureza e dos animais é que seu corpo biológico é capturado desde o início numa rede de imagens e palavras, apresentadas, primeiro pela mãe, depois pelos familiares e, em seguida, pelo social.

Em função da dinâmica da combinação desses três elementos, somos capazes de transformar imagens em obras de arte, palavras em poesia e literatura, sons em fala e música, ignorância em saber e ciência. Somos capazes de produzir cultura e, a partir dela, intervir e modificar a natureza, por exemplo, transformando doença em saúde.



Figura 7: Contando história no leito. Arquivo do autor. 2013.

Então, o que é humanizar? Entendido assim, humanizar é garantir à palavra a sua dignidade ética. Ou seja, os sofrimentos humanos, as percepções de dor ou de prazer no corpo, para serem humanizados, precisam tanto que as palavras como o sujeito que as expressa sejam reconhecidos pelo outro. Isso é humanizar e acolher. Acolher significa aceitar, receber. O acolhimento está mais no ouvir e menos no falar, mais no receber e menos no fazer. Enfim, as coisas do mundo se tornam humanas quando as discutimos com nossos semelhantes.

Nesse sentido, de acordo com a Política Nacional de Humanização, Brasil (2005), humanizar a assistência hospitalar implica dar lugar tanto à palavra do usuário quanto à palavra dos profissionais da saúde, de forma que possam fazer parte de uma rede de diálogo, que pense e promova as ações, campanhas, programas e políticas assistenciais a partir da dignidade ética da palavra, do

respeito, do reconhecimento mútuo e da solidariedade.

Um bom exemplo de implementação da humanização na área hospitalar é a Pedagogia Hospitalar, que vem trabalhar diretamente com crianças e adolescentes que, por estarem com algum tipo de enfermidade, encontram-se impossibilitados de frequentarem escolas.

---

*A Classe hospitalar é a denominação do atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambiente de tratamento de saúde em circunstância de internação. É compreendida como modalidade de ação Educação Especial por atender crianças e/ou adolescentes considerados com necessidades educativas especiais por apresentarem dificuldades de acompanhamento das atividades curriculares por condições de limitações específicas de saúde. Tem por objetivo propiciar o acompanhamento curricular do aluno quando este estiver hospitalizado, garantindo a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado (SCHILKE, 2007).*

---

De acordo com Paulo Freire:

---

*Toda prática formativa tem como objetivo ir mais além de onde está. É exatamente essa possibilidade que a prática educativa tem: a de mover-se até. É isso que a gente chama de diretividade – que faz parte da natureza do ser da educação não permitindo que ela seja neutra (FREIRE, apud SCHILKE, 2007).*

---

Para Paulo Freire, a prática educativa deveria mover-se sempre em direção àqueles que necessitavam, e é nessa concepção humanista que trabalham os educadores na área da pedagogia hospitalar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMAN, RAQUEL ZUMBANO. HISTÓRIA DAS CRIANÇAS NO BRASIL. SÃO PAULO: CONTEXTO, 1999.

AROSA, ARMANDO C. E SCHILKE, ANA LÚCIA (ORGS.). A ESCOLA NO HOSPITAL. NITERÓI: INTERTEXTO, 2007.

BOMTEMPO, EDNA; ANTUNHA ELSA; OLIVEIRA, VERA BARROS DE, (ORGS) [ET.AL.]. BRINCANDO NA ESCOLA, NO HOSPITAL, NA RUA... RIO DE JANEIRO: WAK, 2006.

BRASIL. POLÍTICA NACIONAL DE HUMANIZAÇÃO. HUMANIZA SUS. DISPONÍVEL EM: <[HTTP://PORTAL.SAUDE.GOV.BR/SAUDE/.2005](http://portal.saude.gov.br/saude/.2005)> ACESSO EM: 12 JUN. 2014

CARVALHO, A.M.A. ; PONTES, F.A.R. BRINCADEIRA: UNIVERSALIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL. IN BRINCADEIRA E CULTURA: VIAJANDO PELO BRASIL QUE BRINCA. SÃO PAULO: CASA DO PSICÓLOGO, 2003.

DOUTORES DA ALEGRIA. DIREÇÃO: MARA MOURÃO. GÊNERO: DOCUMENTÁRIO. BRASIL, 2005.

MATOS, ELIZETE LÚCIA MOREIRA; MUGGIATI, MARGARIDA M. TEIXEIRA DE FREITAS. PEDAGOGIA HOSPITALAR: A HUMANIZAÇÃO INTEGRANDO EDUCAÇÃO E SAÚDE. PETRÓPOLIS: VOZES, 2006.

PORTO, OLIVIA. PSICOPEDAGOGIA HOSPITALAR: INTERMEDIANDO A HUMANIZAÇÃO NA SAÚDE. RIO DE JANEIRO: WAK, 2008.

SANTA, MARLI PIRES DOS SANTOS. BRINQUEDOTECA: A CRIANÇA, O ADULTO E O LÚDICO. RJ, PETRÓPOLIS: VOZES, 2000.

VIEGAS, DRAUZIO (ORG.). BRINQUEDOTECA HOSPITALAR: ISTO É HUMANIZAÇÃO. RIO DE JANEIRO: WAK, 2007.

## *EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: ENCONTROS COM O “OUTRO”, DIÁLOGOS COM AS DIFERENÇAS*

*Katiuscia C. Vargas Antunes*

“Tolerar a existência do outro, e permitir que ele seja diferente, ainda é muito pouco. Quando se tolera, apenas se concede e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de um sobre o outro. Deveríamos criar uma relação entre as pessoas, da qual estivessem excluídas a tolerância e a intolerância.” (SARAMAGO, 1995)

O texto aqui apresentado tem por objetivo relatar as experiências vivenciadas durante a realização dos encontros do Grupo de Estudos Independentes (GEI) – Educação e Diversidade que ocorreram durante os anos de 2007 a 2010, no Curso de Graduação em Pedagogia do Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO).

O trabalho se organiza em três seções, a saber: na primeira apresentarei um breve histórico do surgimento deste GEI, juntamente com os pressupostos teóricos que o sustentaram; na segunda relatarei as propostas de atividades que realizamos durante os quatro anos que estive na coordenação deste grupo e, na terceira farei algumas considerações sobre as experiências pedagógicas que o GEI proporcionou, sinalizando os principais desafios que ainda enfrentamos quando falamos sobre Educação Inclusiva no Brasil.

### **1. DA OUSADIA PEDAGÓGICA DE UM PROJETO IDEALIZADO À SUA MATERIALIZAÇÃO**

O GEI Educação e Diversidade nasceu com o intuito de proporcionar aos alunos e alunas do Curso de Pedagogia um espaço para o aprofundamento de seus estudos, a partir das áreas de aprofundamento do então Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso. Dentre essas áreas está a que denominamos Educação e Diversidade.

A proposta da criação deste GEI foi norteada pela necessidade de entender a relação entre educação e diversidade, com enfoque na inclusão das camadas sociais historicamente marginalizadas pela escola e pela sociedade

como um todo. Dentre essas, o GEI que coordenei teve como foco os estudos na educação das pessoas com deficiência e outras necessidades especiais, grupo que, ainda hoje, carece de um atendimento educacional mais adequado às suas necessidades e que, realmente, seja flexível para atender as demandas de estudantes que antes eram de responsabilidade da educação especial e agora frequentam a escola regular.

Durante os quatro anos de existência deste GEI procurei diversificar as propostas de trabalho de forma a permitir que os alunos e alunas pudessem (re)significar o conceito de deficiência e problematizar a inclusão escolar sob diferentes aspectos, sejam eles filosófico, social, político ou pedagógicos. Para tanto, partimos da pergunta inicial: *quem é o sujeito ideal e quem são os sujeitos reais da educação?* A partir daí, passamos a aprofundar a nossa compreensão acerca das diferenças e, mais detidamente, da deficiência.

### *1.1 Diálogos com a teoria: quem esteve conosco durante o GEI*

Na tentativa de responder a pergunta inicial apresentada a pouco, buscamos nos fundamentar teoricamente em autores que caminharam conosco durante os estudos do GEI.

É certo que pensar a inclusão escolar de alunos com deficiência e outras necessidades especiais e como se efetiva o seu processo de aprendizagem e construção do conhecimento não é uma tarefa fácil. Por isso, desde o início do movimento em prol da Educação Inclusiva<sup>3</sup>, um dos questionamentos que emerge, com frequência, no cotidiano escolar é a possibilidade (ou a não-possibilidade) de alunos com deficiência aprenderem em um contexto de turma comum. Esses questionamentos inquietam os professores que atuam no ensino regular e se veem, atualmente, diante de sujeitos que não se identificam com o modelo de aluno idealizado durante sua formação e que a própria história da educação não cessou de produzir. Assim, as representações negativas acerca

---

<sup>3</sup> O movimento mundial pela educação inclusiva, citado no referido documento, tomou forma mais contundente com a *Conferência Mundial de Educação para Todos* realizada em 1990 na Tailândia e, posteriormente com *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Acessibilidade* que originou a conhecida *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994). Diversos países do mundo, dentre eles o Brasil, são signatários desta declaração e assumiram o compromisso de promover transformações em seu sistema educacional para se adequar a esta proposta. Estas, e outras conferências mundiais, também representaram uma chamada à luta pela universalização da escolarização e a busca pela qualidade do ensino.

da deficiência, as quais são, de forma geral, socialmente reforçadas, acabam determinando, em muitos casos, a prática pedagógica (ANTUNES, 2012).

Partindo de uma perspectiva psicossocial, é importante ressaltar que estas representações são construídas coletivamente e evidenciam um pensar e um pronunciar coletivos sobre um mesmo assunto. As representações constituem um misto de imagens, percepções e conceitos que são compartilhados e transmitidos nas relações sociais de um número significativo de pessoas (MOSCOVICI, 2003).

A representação é um processo de significação social dos conhecimentos produzidos nas relações sociais de poder e, por sua vez, opera como meio de estabelecer diferenças. Tais diferenças podem estar relacionadas a pessoas ou grupos e serem demarcadas por suas características físicas, como é o caso de indivíduos com deficiência. Ocorre, assim, uma construção das representações por um processo dicotomizador – nós e eles, branco e negro, mulher e homem, deficiente e não-deficiente – que só tem sentido dentro de um sistema de representação (SILVA, 1995).

São muitas as representações sobre as pessoas com deficiência que marcaram, historicamente, esses sujeitos e que estão presentes nas relações que se estabelecem entre a escola e tais alunos. Para entendermos melhor esta situação recorreremos a uma breve exposição sobre o nascimento desse sujeito “ideal” da educação e suas implicações na percepção que a sociedade e a escola têm da deficiência.

### *1.2 O sujeito idealizado pela/da educação e os sujeitos reais da educação*

Para pensar acerca do nascimento do sujeito “ideal” da educação partimos de uma reflexão sobre a sociedade moderna, a qual teve seu apogeu entre os séculos XVII e XIX. Neste contexto, a ciência e a razão humana se tornaram os grandes fatores de explicação do mundo, substituindo a visão teocêntrica que predominou na Idade Média em decorrência do poder político, econômico e ideológico exercido pela Igreja. A emergência de movimentos como o Renascimento, o Iluminismo, a Revolução Industrial entre outros que marcaram o nascimento da Era Moderna, contribuíram para a construção social dos sujeitos da educação. A instituição de padrões e normas ocorrida na

modernidade norteou a formação dos indivíduos no que concerne ao seu comportamento diante da sociedade que se constituía (ANTUNES, 2007).

Neste cenário, a escola foi uma das instituições responsáveis por “produzir” o sujeito da modernidade – racional, eficiente e “perfeito”, instituindo um padrão universal de aluno que atendesse todos os anseios da escola e, conseqüentemente fosse assimilado pela sociedade moderna, adaptando-se a ela e sendo útil. A esse movimento Foucault (2001) denominou de “disciplinarização” e construção de “corpos dóceis”. Estamos aqui nos referindo a construção de um modelo de sujeito, do qual todos deveriam se aproximar.

Esse contexto fez emergir as diferenças entre as capacidades individuais dos sujeitos tanto no âmbito social e econômico como no escolar. Os alunos com deficiência representariam as pessoas que, por suas características físicas e cognitivas, se distanciavam dos padrões de normalidade estabelecidos. O olhar para o aluno com deficiência veio marcado pelas representações negativas e a dicotomia normal vs anormal serviu de parâmetro para diferenciá-los.

Assim, quando se discute a inclusão escolar de alunos com deficiência e outras necessidades especiais é importante contextualizar qual é o modelo de educação e de escola que prevalece e se este modelo é adequado para atender às demandas da inclusão. A esse respeito Senna (2007) afirma que enquanto os princípios da escola moderna, antagônicos aos pressupostos da inclusão, não forem revistos, a escola continuará formulando suas práticas em torno de um sujeito cognocente “ideal”, que difere do perfil dos alunos “incluídos”. Em outras palavras, o processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola regular se depara com fatores de ordem simbólica e, por isso, não é suficiente que sejam criadas políticas públicas ou técnicas de ensino diferenciadas se não se discutir quem é o sujeito “real” da educação.

Para Amaral (1998), o “aluno especial” representa a diferença e a “especialidade” dentro e fora da escola. São considerados a priori incapazes pelo fato de não pertencerem ao grupo de alunos considerados normais.

“Ser especial na escola é deixar de pertencer à ‘espécie’ dos normais, a dos que, pressupostamente, aprendem [...] Há um olhar patologizante e individualizado para aquele que não se encaixa, que não é normal” de acordo com Amaral (1998, p. 4).

Uma forte consequência dessa diferenciação é a exclusão desses indivíduos da escola e do convívio social, de modo geral. Glat (2004) mostra que o processo de estigmatização e marginalização das pessoas com deficiências é socialmente construído, com raízes históricas profundas que tiveram início desde o momento em que a vida humana se desenvolveu na Terra. Na formação dos grupos sociais são estabelecidas regras que determinam modos de ser e agir que são considerados aceitáveis e devem ser seguidos por todos que pertencem a determinado grupo.

Goffman (1988, p.13) define estigma como “um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo [...] Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem”. Os estigmas são materializados nas relações sociais e tem um peso significativo na construção da identidade das pessoas com deficiência. Por ser socialmente construída, a identidade pessoal está ligada aos papéis que as pessoas desempenham na sociedade. Sua construção é permeada pelos contextos, políticos, históricos e sociais.

A identidade é também construída pelas relações de discriminação. De acordo com Ciampa (1998), quando o indivíduo não corresponde à “identidade pressuposta” socialmente -- aquela interiorizada pelos sujeitos e incorporada socialmente -- começam a ocorrer situações de estigmatização e marginalização. “Nesta perspectiva, a identificação do deficiente como ‘ser anormal’ ou ‘incapaz’ tem como base a sua não identificação na ‘normalidade’ que é a ‘identidade pressuposta’ socialmente” (OLIVEIRA, 2000, p. 11).

Para compreendermos melhor essa relação é importante resgatar o conceito de “audiência” trabalhado por Omote (1994), ou seja, qualquer característica que um indivíduo apresenta pode, dependendo da situação, ser vantajosa ou não. Tudo depende das relações que se estabelecem entre essas pessoas e os ‘outros’, isto é, sua “audiência”.

---

*O encontro entre o estigmatizado (ou estigmatizável) e seus "outros" (a audiência) ocorre no cenário de relações sociais que parecem confirmar o status distintivo de um e a normalidade dos outros. É na extensão em que se caracteriza alguém como desviante que parece assegurar a normalidade das demais pessoas que participam desse cenário. Entretanto, o desvio (a deficiência) não pode ser concebido simplesmente como uma qualidade presente no organismo ou no*

*comportamento de alguns e ausente no de outros (OMOTE, 1994, p.03).*

---

Desta forma, existe uma participação social na construção da identidade, pois a sociedade estabelece meios de categorizar as pessoas e seus atributos. “A sociedade define uma identidade social virtual (imposta socialmente) que se diferencia da identidade social real, caracterizada pelas categorias e atributos que os indivíduos, na verdade possuem” (OLIVEIRA, 2000, p. 11). Para Glat (2009), nos indivíduos com deficiência se forma uma contradição entre o seu modo de ser e aquilo que é considerado normal e aceitável na sociedade em que vivem. Assim, instala-se uma dicotomia entre aquilo que eles são e o que, para fins de aceitação e pertencimento social, deveriam ser.

Os reflexos das representações sobre a deficiência estão presentes na escola, onde são reproduzidos e reforçados.

---

*A escola ao disseminar as práticas de segregação entre os capazes e os incapazes, justificadas ideologicamente pelas dificuldades pessoais, culturais ou familiares do aluno e identificadas através de procedimentos científico-pedagógicos, como os testes de QI, dissemina e legitima as representações polarizadas entre seres capazes, inferiores, anormais e fracassados e os capazes, superiores, normais e com sucesso escolar (OLIVEIRA, 2000, p. 12).*

---

Ainda hoje é possível observar que muitas das práticas escolares estão pautadas no sujeito ideal da sociedade moderna, conforme descrito anteriormente. Um estudo realizado por Abrantes (1997) ilustra bem como a escola tem excluído alunos com deficiências. O autor apresenta a trajetória escolar de Marcos, um aluno encaminhado de uma escola pública para uma instituição especializada. Em seu relato Marcos diz: “... aí a professora falou que eu não ia aprender, que era para eu procurar a APAE” (ABRANTES, 1997, p. 66). Como lembra Oliveira (2000, p. 12):

---

*A escola tem um atendimento padronizado e universalizado para os considerados “normais”. Assim, se o aluno tem problema, o atendimento tem que ser especializado, então transfere-se o discente para classes especiais ou para Instituições Especializadas.*

*Exclui-se o aluno com problemas de aprendizagem sem questionar-se a estrutura escolar.*

---

Assim, quando se institui um modelo universal do aluno “normal”, fatalmente, todos os que se distanciam deste padrão não são considerados sujeitos da educação formal e, conseqüentemente, são segregados não só da escola regular como também do convívio social de maneira geral. Certamente, este tipo de cultura escolar, não se adequa aos princípios da Educação Inclusiva, que justamente, é pautada na aceitação da diversidade humana.

Os valores escolares ainda se encontram imersos num modelo de conhecimento científico construído sob o prisma da racionalidade e da cientificidade moderna, na qual, o sujeito da ciência é o sujeito da razão. Logo, poderíamos afirmar que o sujeito da educação é aquele que possui todos os requisitos considerados pela ciência como um sujeito racional, dotado de pensamento e linguagem inteligíveis sob os padrões eleitos como ideais no mundo contemporâneo.

Falando das pessoas com deficiência, podemos afirmar que o fato dessas terem sido colocadas numa posição de inferioridade em relação às consideradas normais condiz com a construção social das representações dominantes na sociedade. Por isso, ao discutir esta temática é necessário considerar que as mesmas emergem, a partir dessas representações dominantes que têm reflexos não apenas nas esferas política e econômica, mas também, na educacional.

Permeado por representações que inferiorizam as pessoas com deficiência, o cotidiano da escola é marcado por uma série de equívocos pedagógicos. Em outras palavras, como a compreensão do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos pauta-se num modelo ideal de sujeito, as metodologias empregadas pelos professores, muitas vezes, não condizem com as necessidades educacionais dos alunos que se distanciam desse ideal, como é o caso dos alunos com deficiência.

Considerando que as representações sociais são um fenômeno dialético e socialmente construído, acreditamos na possibilidade de ressignificação da imagem que se tem sobre as pessoas com deficiência, superando a visão de incapacidade e anormalidade ainda predominante. Tomando, mais uma vez,

como referência o pensamento de Moscovici (2003), podemos dizer que nossos preconceitos, sejam eles de qualquer natureza, só podem ser superados pelas mudanças de nossa representação social acerca da cultura e da natureza humana.

A compreensão acerca do sujeito da educação, delineada até aqui, nos incita a pensar sobre todos os indivíduos que, por algum motivo, não se enquadram no perfil pré-estabelecido como ideal de ser humano. É importante considerar que o processo de “desumanização” do estigmatizado sempre foi um dos mecanismos mais potentes de manutenção do estigma. Isso aconteceu em diferentes momentos da história com os negros, os judeus e outros povos vitimados pelo preconceito e pela marginalização. Ao inferiorizar as pessoas com deficiência intelectual, também são retiradas delas as possibilidades de desenvolverem um sentimento de pertencimento à sua comunidade.

É importante dizer que historicamente ser deficiente significa carregar um estigma muito forte na medida em que essas pessoas, como dito em outro momento, se distanciam da imagem corporal do ser humano íntegro e considerado normal. “[...] O deficiente viola a própria norma física do que é um ser humano. Ele contraria a representação ou a imagem corporal do homem” (GLAT, 2004, p. 23).

Um autor que muito contribui com nossa compreensão sobre a constituição da concepção de homem é Vigotski. Numa abordagem histórico-cultural, fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico de Karl Marx, Vigotski buscou compreender o desenvolvimento das “funções psicológicas superiores” partindo da interação do indivíduo com seu contexto social. Segundo sua teoria, as origens de tais funções deveriam ser encontradas nas relações sociais, entendendo que não é o meio social que determina de maneira passiva e unilateral o comportamento dos indivíduos, mas o próprio sujeito participa no processo de criação e modificação do meio social (VIGOTSKI, 1998).

O autor dá relevância às interações interpessoais no processo de desenvolvimento do indivíduo. A interação não é importante apenas para o desenvolvimento afetivo, mas, sobretudo, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Com esse pensamento, Vigotski, como lembra Pino (2000, p. 72), conceitua que “as funções psicológicas superiores são a significação que as múltiplas relações sociais têm para cada um dos envolvidos

nelas, com todas as contradições e conflitos que elas envolvem”.

Na concepção de Vigotski sobre o desenvolvimento humano a dimensão biológica não desaparece, mas fica subjugada à dimensão cultural. Em suas palavras, “o que decide o destino da personalidade, em última instância, não é o defeito em si, senão, suas consequências sociais, sua realização sócio-psicológica” (VIGOTSKI, 1989, p. 44).

O isolamento a que estão sujeitas grande parte das pessoas com deficiência, impede o desenvolvimento de relações e habilidades sociais. Esta situação traz consequências negativas, ocasionando complicações secundárias à deficiência propriamente dita (GLAT, 2004; 2009, OMOTE, 1994; OLIVEIRA, 2007, entre outros).

Alunos com deficiência em um contexto educacional inclusivo, geralmente encontram dificuldades em se relacionar na escola e dentro da sala de aula. Nos momentos que envolvem atividades em grupo, por exemplo, esses são os últimos a serem escolhidos, quando o são. É importante enfatizar que tal dificuldade não é exclusiva dos alunos com deficiência. É sabido que pessoas muito tímidas, com dificuldade de relacionamento também enfrentam problemas parecidos em sala de aula. Entretanto, no caso da deficiência, a segregação é mais acentuada pelo “peso” do estigma.

Refletir sobre essas questões nos ajuda a compreender melhor a condição de inclusão escolar dos alunos com deficiência e outras necessidades especiais que estão entre os sujeitos “reais” da educação, ao lado de tantos outros que, com suas características individuais, constituem a diversidade na/da escola.

Foi a partir do diálogo com os autores citado até aqui que construímos a nossa concepção de deficiência e passamos a problematizar o que chamamos atualmente de Inclusão escolar.

No decorrer dos nossos estudos fomos (re)significando nossos princípios acerca da Educação Inclusiva e aprofundando a nossa compreensão sobre a importância que o professor tem no contexto escolar no sentido de promover o encontro e o respeito à diversidade humana.

Assim, tendo por base os pressupostos teóricos apresentados, formulei quatro propostas de trabalho para os GEI. Propostas estas que serão

apresentadas a seguir.

## 2. AS PROPOSTAS DE TRABALHO DO GEI E SEUS DESDOBRAMENTOS

Ao longo de quatro anos à frente da coordenação do GEI Educação e Diversidade, busquei abordar a temática de estudo de diferentes maneiras. Para isso, a cada semestre letivo, apresentava ao grupo de estudantes uma proposta de estudo que focalizava, a partir da grande área Educação e Diversidade, um aspecto específico a ser aprofundado. Importa ressaltar que as propostas de estudo eram uma construção cotidiana do grupo. O que eu fazia, na condição de coordenadora, era elaborar e apresentar um projeto inicial e, a partir dele, os estudantes incorporavam suas sugestões. Por se tratar de um projeto construído coletivamente e cotidianamente, ao longo do semestre íamos redefinindo nossa trajetória de estudo.

Tentarei aqui relatar um pouco as experiências vivenciadas em cada um dos projetos e seus desdobramentos.

### *2.1 Identidade e Diferenças – primeira proposta de estudo*

Em fevereiro de 2007, no verão teresopolitano iniciava-se o primeiro semestre letivo do ano, num clima de muitas novidades em virtude do início de uma proposta pedagógica nova para o Curso de Pedagogia. Era a “inauguração” do novo PPP e a primeira vez que o GEI seria oferecido. Neste semestre, a proposta de trabalho do GEI foi, então, abordar a temática “*Identidade e Diferenças: discutindo a problemática dos alunos com necessidades especiais na escola*”. O principal objetivo era realizar um estudo teórico sobre a temática da identidade e da diferença a partir de autores que discutem esses temas, voltando a atenção especialmente para os alunos com deficiência e outras necessidades especiais.

A metodologia de trabalho consistiu basicamente na realização de atividades de leitura e discussão dos textos selecionados, uns indicados por mim e outros sugeridos pelo próprio grupo. Dentre os textos lidos destacamos as seguintes obras: 1) *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* de E. Goffman; 2) *A identidade cultural na pós-modernidade* de S.

Hall e 3) *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* de C. SKLIAR.

A cada encontro os estudantes apresentavam uma síntese das leituras realizadas e as discussões eram feitas a partir dos apontamentos do grupo. Era um momento muito rico, onde a troca de interpretações acerca das leituras e o diálogo no grupo propiciava um debate bem fundamentado sobre o tema que estávamos abordando.

Ao final do semestre os alunos produziram um texto sobre Identidade e Diferenças e os mesmos foram apresentados na forma de seminário para todo o grupo.

Essa proposta de trabalho acabou por ser estendida, também, para o segundo semestre letivo de 2007, desta vez, com um objetivo de aprofundamento acerca das leituras realizadas no primeiro semestre.

## *2.2 E a deficiência? Como ela é representada nos filmes? – segunda proposta de estudo*

A segunda proposta de estudo, iniciada em fevereiro de 2008 e também estendida para o segundo semestre deste mesmo ano, nasceu por sugestão dos alunos e alunas do GEI que, desde o início, começaram a levantar questões sobre como a imagem da pessoa com deficiência é construída socialmente. A partir daí, tivemos a ideia de trabalhar com filmes que retratassem histórias de pessoas com deficiência. O objetivo principal era assistir aos filmes e analisar como a deficiência era retratada. Além disso, também realizávamos leituras que apoiavam as análises e o debate.

Os filmes que assistimos foram: 1) *Meu nome é Rádio*; 2) *A cor do paraíso*; 3) *Vermelho como o Céu*; 4) *I am Sam*, traduzido para o português com o título *Uma lição de amor* e 5) *Do luto à luta*.

A metodologia de trabalho pautou-se em sessões de exibição dos filmes, seguidas de debates. A cada exibição, um aluno do grupo ficava responsável por mediar o debate e todos levantavam questões sobre o que assistiram. Algumas das questões levantadas se transformavam em temas de estudo e, a partir daí, buscávamos referenciais teóricos que nos ajudassem a pensar sobre o tema em questão.

Essa experiência foi, de fato, muito positiva, pois nos possibilitou problematizar questões relacionadas à representação social das pessoas com deficiência, ao papel da mídia no processo de construção e desconstrução de determinadas representações e, particularmente, nos proporcionou momentos de grande emoção ao assistir histórias de pessoas reais sendo retratadas no cinema. Compreendemos que o filme também é um texto. Ao “lermos” o filme também estamos construindo conhecimento.

### *2.3 A deficiência na escola: e agora professor? – terceira proposta de estudo*

A terceira proposta de estudo buscou focalizar a relação entre deficiência, escola e construção de conhecimento. Realizamos este GEI no ano de 2009, no primeiro e no segundo semestres letivos. O objetivo foi conhecer e discutir a realidade do processo de inclusão e escolarização dos alunos com deficiência e outras necessidades especiais no âmbito da escola regular. A grande preocupação dos estudantes era: quando eu me formar e começar a trabalhar numa escola, vou encontrar alunos com deficiência. O que vou fazer? Essa preocupação inicial nos mobilizou a pensar no cotidiano da escola e da sala de aula e nos desafios enfrentados diariamente pelos professores no trabalho com esses alunos.

Diante do exposto, sugeri ao grupo a leitura do livro organizado pela professora Rosana Glat, intitulado “*Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*”. Esta obra é composta por vários capítulos, cada um abordando um tipo de deficiência, além de questões relacionadas ao currículo e ao conceito de necessidades educativas especiais.

A metodologia de trabalho foi assim definida: os estudantes foram subdivididos em duplas. Cada dupla ficou responsável pela leitura e apresentação de um seminário sobre o tema de sua responsabilidade. Além de apresentar os aspectos teóricos, as duplas teriam que pesquisar e construir propostas pedagógicas que os professores poderiam realizar com os alunos, atendendo as necessidades específicas de cada tipo de deficiência. Era uma atividade teórico-prática.

Não preciso dizer o quão estimulante foi essa tarefa para os alunos e alunas e o quanto ampliamos nosso conhecimento a respeito das possibilidades

de se trabalhar com os alunos com deficiência dentro e fora de sala de aula. Conhecemos jogos educativos, *softwares* específicos para alguns tipos de deficiência, formas de comunicação alternativa entre outras ferramentas/recursos de trabalho que estão à disposição dos professores. Além disso, tivemos a oportunidade de refletir sobre a formação inicial e continuada dos professores, identificando o quanto é necessário ampliar esse tipo de abordagem nos currículos dos cursos de licenciatura.

Cabe lembrar aqui que, a partir das experiências vividas no contexto do GEI, uma das alunas que fazia parte do grupo teve a ideia de criar um coral de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais – e, por dominar esta forma de comunicação, passou a ensinar aos demais colegas esta linguagem através de músicas diversas. O coral expandiu as fronteiras do GEI e tornou-se o Coral de LIBRAS do Curso de Pedagogia, chegando a realizar apresentações em diferentes eventos da Faculdade.

#### *2.4 Com a palavra os alunos e alunas com deficiência – quarta proposta de estudo*

A quarta e última proposta do GEI, enquanto fui coordenadora, nasceu alinhada com o meu projeto de doutoramento. Naquele momento, ano de 2010, estava em andamento a minha pesquisa que tinha como objetivo trabalhar com história de vida de alunos com deficiência intelectual “incluídos” nas escolas regulares. A ideia central era que os próprios alunos pudessem narrar o seu processo de inclusão e escolarização. A pesquisa de campo aconteceu durante o primeiro semestre de 2010 e, junto com este trabalho, no âmbito do GEI, nossas leituras e discussões se fizeram em torno da deficiência intelectual e do protagonismo desses sujeitos, seja na escola, seja na sociedade de uma forma geral.

As histórias dos alunos eram lidas e a partir delas, iniciávamos um longo e proveitoso debate sobre a situação desses alunos dentro e fora da sala de aula. A cada encontro do GEI conhecíamos uma história diferente que nos mobilizava a (re)pensar os processos de inclusão, as relações interpessoais na escola e as estratégias pedagógicas para trabalhar com esses alunos. Acompanhadas de algumas leituras de pesquisas que também tiveram como proposta abordar histórias de vida de alunos com deficiência tivemos condições

de, também, conhecer outros sujeitos inseridos em outros contextos de vida e de escola.

Neste mesmo ano, fazia parte do GEI um aluno que tinha uma deficiência intelectual e estava na etapa final do curso. À medida que íamos conhecendo as histórias dos sujeitos da minha pesquisa de doutorado e, também, de outros estudos, este aluno sentiu-se, de certa forma, encorajado e certo dia pediu para contar a sua própria história. Todos do grupo imediatamente apoiaram a ideia e, na semana seguinte, este aluno fez a apresentação. Foi um dos momentos marcantes do GEI neste ano. A emoção tomou conta da turma e, particularmente, como professora e pesquisadora, ouvir este aluno falando com tanta propriedade, trazendo reflexões sobre a sua trajetória escolar, tendo a capacidade de dialogar com os textos que lemos, foi a confirmação do que eu acredito: a inclusão não é apenas uma possibilidade, mas ela é uma realidade.

Vale dizer que para este aluno este momento foi tão significativo que, mais tarde, ele, em seu trabalho de conclusão de curso, apresentou um relato autobiográfico de sua trajetória escolar.

Neste último GEI, o trabalho final culminou numa proposta de atividade em que cada estudante construiu a sua história de vida, pontuando situações marcantes na sua trajetória escolar. Para além das questões relacionadas à deficiência, as diferenças, de um modo mais amplo, foram retratadas nas histórias de cada um.

### 3 CONSIDERAÇÕES SOBRE SER PROFESSOR, SER ALUNO: QUEM ENSINA? QUEM APRENDE?

Pelo que foi apresentado até aqui posso dizer que traduzir em algumas páginas as experiências que vivenciei como coordenadora não foi uma tarefa fácil. Trazer à memória momentos tão especiais e que me constituíram como professora e ao mesmo tempo como aluna, na condição de *ensinar aprender*, significou, mais uma vez, uma oportunidade de refletir sobre a minha prática pedagógica.

O que foi apresentado, para além de constituir uma proposta pedagógica diferenciada, numa tentativa de romper com uma visão disciplinar e fragmentada dos conhecimentos, retrata, também, o esforço de um grupo de professores que

tiveram a ousadia de fazer diferente; sair da zona de conforto e arriscar. Professores que, como eu, se desafiam a tentar romper com um modelo de educação tradicional, pautado na transmissão passiva de conteúdos, historicamente construído e reproduzido. Inspirados pela perspectiva problematizadora e dialógica de educação tão bem descrita por Paulo Freire na sua imensa produção bibliográfica ousamos e, acredito eu, tivemos êxito ao escolher o caminho que era, para alguns, mais trabalhoso, difícil e desafiador.

Trabalhar com o GEI me fez pensar sobre ser professor, ser aluno, aprender juntos, ensinar juntos. Possibilitou uma (re)significação do meu fazer pedagógico. Posso dizer que aprendi mais do que ensinei. Quem era a professora? Quem eram os alunos? Éramos um grupo! Todos colaborando com a aprendizagem do outro.

Desdobramentos deste trabalho puderam ser percebidos de diferentes maneiras dentre as quais destaco inúmeros trabalhos de conclusão de curso que tive a oportunidade de orientar e que nasceram no contexto do GEI e projetos de trabalho dos estudantes que se dispuseram a aprofundar as questões teóricas abordadas no GEI e levá-las para o “chão da escola”.

Na tentativa de concluir sinalizo, apoiada nas palavras de Larrosa (2002, p. 21) que *“a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”*. Acrescento a essa definição que experiência é, também, aquilo que nos transforma. Portanto, sem a pretensão de acreditar que o trabalho que realizamos possa servir de modelo para outros contextos de formação, espero que a experiência do leitor ou da leitora ao ler este texto desperte a vontade de, também, fazer diferente, de construir práticas pedagógicas diferenciadas e viver suas próprias experiências de vida e de formação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, A. A. ALUNO EXCLUÍDO DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO: A IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO. DISSERTAÇÃO DE MESTRADO, PONTIFÍCIA UNIVERSIDADES CATÓLICA DE S. PAULO, S. PAULO, 1997.

AMARAL, T. RECUPERANDO A HISTÓRIA OFICIAL DE QUEM JÁ FOI ALUNO ESPECIAL. CAXAMBU: ANPED, 1998.

ANTUNES, K. C. V. UMA LEITURA SOCIOLÓGICA DA CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR À LUZ DO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 2007, 98 F. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO) – UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO, 2007.

\_\_\_\_\_. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ACESSIBILIDADE: O ESPAÇO ESCOLAR EM QUESTÃO. RIO DE JANEIRO: PUBLIT, 2007.

\_\_\_\_\_. HISTÓRIA DE VIDA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PERCURSO ESCOLAR E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO. 2012. 154F. TESE (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO). UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2012.

CIAMPA, A. A ESTÓRIA DO SEVERINO E A HISTÓRIA DA SEVERINA: UM ENSAIO DE PSICOLOGIA SOCIAL. SÃO PAULO: BRASILIENSE, 1998.

FOUCAULT, M. VIGIAR E PUNIR: HISTÓRIA DA VIOLÊNCIA NAS PRISÕES. 24º ED. PETRÓPOLIS: VOZES, 2001.

GLAT, R.. A INTEGRAÇÃO SOCIAL DOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIAS: UMA REFLEXÃO. 3 ED. RIO DE JANEIRO: EDITORA SETTE LETRAS, 2004.

\_\_\_\_\_. SOMOS IGUAIS A VOCÊS: DEPOIMENTOS DE MULHERES COM DEFICIÊNCIA MENTAL. RIO DE JANEIRO: AGIR, 2009.

GLAT, R. (ORG.). EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CULTURA E COTIDIANO ESCOLAR. (COLEÇÃO QUESTÕES ATUAIS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, V. VI), EDITORA SETE LETRAS, P. 15-35, RIO DE JANEIRO, 2007.

GOFFMAN, E. ESTIGMA: NOTAS SOBRE A MANIPULAÇÃO DA IDENTIDADE DETERIORADA. RIO DE JANEIRO: LCT, 1988.

HALL, S. A IDENTIDADE CULTURAL NA PÓS-MODERNIDADE. RIO DE JANEIRO: DP&A, 2005.

LARROSA, J. NOTAS SOBRE A EXPERIÊNCIA E O SABER DE EXPERIÊNCIA. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. N. 19. P. 20-28. JAN/FEV/MAR/ABR. 2002

MOSCOVICI, S. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: INVESTIGAÇÕES EM PSICOLOGIA SOCIAL. PETRÓPOLIS-RJ: VOZES, 2003.

OLIVEIRA, A. A. S. UM DIÁLOGO ESQUECIDO: A VEZ E A VOZ DE ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA. LONDRINA: PAXIS; BAURU: CANAL 6, 2007.

OLIVEIRA, I. A. DE. ESPAÇO ESCOLAR – TERRITÓRIO DE CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADES. TRILHAS. BELÉM. V, 1, N. 2, P. 56-65, 2000.

OMOTE, S. DEFICIÊNCIA E NÃO DEFICIÊNCIA: RECORTES DO MESMO TECIDO. IN: REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. V. 1, N. 2, P. 65-74, 1994.

PINO, A. O SOCIAL E O CULTURAL NA OBRA DE VIGOTSKI. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. A. XXI, N. 71, JULHO, 2000.

SARAMAGO, J. ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA. SÃO PAULO: COMPANHIA DAS LETRAS, 1995.

SENNA, L. A. O PROBLEMA EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO FORMAL: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA. IN: SENNA, L. A. G. (ORGS.). LETRAMENTO: PRINCÍPIOS E PROCESSOS. EDITORA IBPEX, CURITIBA, P. 149-170, 2007.

SILVA, T. T. CURRÍCULO E IDENTIDADE SOCIAL: TERRITÓRIOS CONTESTADOS. IN: ALIENÍGENAS NA SALA DE AULA: UMA INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO. PETRÓPOLIS, RJ: VOZES, 1995.

SKLIAR, C. PEDAGOGIA (IMPROVÁVEL) DA DIFERENÇA: E SE O OUTRO NÃO ESTIVESSE AÍ? RIO DE JANEIRO: DP&A, 2003.

VIGOTSKI, L. S. FUNDAMENTOS DA DEFECTOLOGIA (OBRAS COMPLETAS). TOMO CINCO. CUBA: EDITORIAL PUEBLO Y EDUCACIÓN, 1989.

\_\_\_\_\_. A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE: O DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 1998.

# *DESCORTINANDO QUESTÕES ORIUNDAS DAS DIFERENÇAS: O GRUPO DE ESTUDOS INDEPENDENTES “ESCOLA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA”*

*Cristina Grigorowsky Botelho*

O presente artigo foi constituído a partir da experiência como docente do curso de Pedagogia do UNIFESO no componente curricular chamado de Grupo de Estudos Independentes (GEI) ao longo de nove anos. O objetivo deste trabalho é mostrar a importância deste componente curricular, assim como sua contribuição para a formação do futuro pedagogo. O artigo trata de situar o tema da deficiência e da inclusão ao longo da história, sua importância e o funcionamento do GEI.

## **1. UMA HISTÓRIA PARA COMEÇAR BEM...**

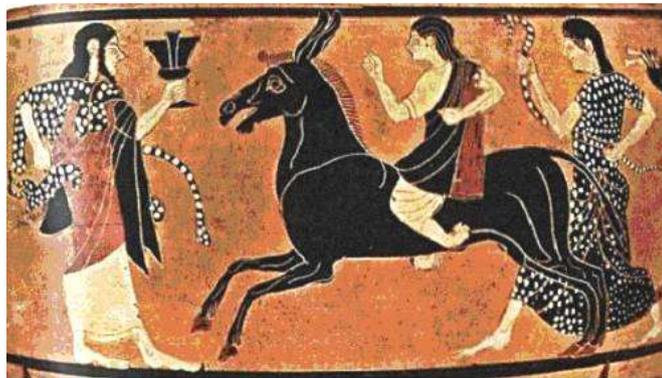
Contar histórias é uma das maneiras de trazer a atenção do ouvinte para nossa narrativa, pois um bom enredo convida a reflexão, desperta emoções e prima pelo prazer. Costumo iniciar meus cursos com uma boa história, e é o que farei também com esse artigo. Uso as versões de três autores: Ferreira, e Guimarães, (2003) e Kouzmin-Korovaeff, (2012).

Contavam os gregos antigos que a deusa Hera, esposa de Zeus, resolveu imitar seu marido, que as vezes fazia filhos de forma partenogenética, isto é, sem parceira. As deusas Atena e Afrodite saíram, respectivamente, da cabeça e das coxas de Zeus. Não tinham mãe, portanto. Querendo ser tão poderosa quanto Zeus, a deusa Hera resolve conceber uma criança por si mesma. O resultado não foi o esperado, pois o bebê (Hefestos) possuía uma perna menor que a outra. Desapontada, Hera atira o menino do Olimpo. Hefestos cai no mar, depois de rolar pelas escarpas. É acolhido pelas nereidas (espécie de sereias) Tétis e Eurínome. (KOUZMIN-KOROVAEFF, 2012).

Hefestos torna-se o deus da metalurgia, do fogo, da forja: era o engenheiro do Olimpo, fazia todo o material bélico dos deuses e semideuses, assim como o carro do sol do deus Hélios. (Ibid KOUZMIN-KOROVAEFF, 2012). Não vivia entre os deuses no Olimpo, nem entre os mortais na Terra. Ficava num lugar intermediário. Muito solitário, só tinha Dionísio (deus do vinho e da orgia)

como amigo. (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003).

Já adulto, resolveu vingar-se da mãe e lhe enviou um presente anônimo: uma cadeira ou trono de ouro. A deusa ficou encantada com o presente, sentou e não conseguiu levantar-se da cadeira. Os deuses tentaram, em vão, soltá-la. Ficaria presa se Zeus não concedesse a mão de Afrodite (deusa da beleza e do amor) em casamento para Hefestos. As núpcias ocorreram, mas Afrodite traiu o marido com o deus Ares: o bonito e cruel deus da guerra. O casamento é encerrado quando o marido descobre a traição. O deus Hefestos fica sozinho



novamente. (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003). (Ibid, 2003)

**Figura 1:** Cerâmica grega antiga evidenciando a perna deficiente do deus Hefestos.

O mito reflete a natureza do conhecimento mítico que, segundo Jung (2008), traz arquétipos<sup>4</sup> do inconsciente coletivo<sup>5</sup>, isto é, o mito é uma representação coletiva das questões existenciais dos seres humanos que sempre preocuparam a humanidade: morte, vida, amor, princípios morais, enfim uma orientação de conduta nesse mundo.

Mitos, segundo o psicanalista e médico austríaco Jung, asseguram que gerações e gerações possam aprender, através de histórias fantásticas, “verdades” essenciais para viver com sabedoria.

O mito de Hefestos retrata uma questão bastante incômoda para nossos dias que clamam pelos direitos Humanos, das minorias, dos excluídos: a deficiência como motivo de vergonha.

Hera quis ser como um deus masculino superior: fazer filhos de forma partenogenética. Como consequência, seu filho nasceu deficiente.

<sup>4</sup> Modelo primitivo, ideias inatas.

<sup>5</sup> Vivências de gerações anteriores, de épocas e lugares num tempo perdido.

Os gregos antigos praticavam infanticídio: Crianças eram jogadas ao mar ou abandonadas em algum lugar para morrerem, principalmente as deficientes. Não se constituía um bom augúrio ter um filho imperfeito.

Destarte, esse deus que deveria ser destruído, vive, para mostrar ao panteão dos deuses a arrogância e a incompetência da mãe e deusa Hera. Com isso, o mito retrata o modo de pensar dos antigos sobre a deficiência: intolerância à diferença, considerada como feia e inferior.

O interessante é que depois de muitos séculos, já que este mito deve ter mais de dois mil anos, a diferença continua a incomodar e, por vezes, é eliminada ou segregada do convívio dos ditos normais.

Hefestos era um deus do povo, dos trabalhadores e dos artesãos. Seu templo construído pela população de trabalhadores não tinha a grandeza do templo de outros deuses como o de Atena: o Partenon.

O trabalho era considerado uma ocupação pouco nobre, atributo de escravos, estrangeiros ou qualquer um que fosse inferior. Hefestos, o único deus deficiente, trabalhava. Seu melhor amigo tinha problemas de aceitação por parte dos homens e deuses. O culto de Dionísio na Grécia não possuía muitos adeptos pelos excessos de bebida e sexo. Também por ser um culto que as mulheres preferiam aderir.

Quando voltamos ao passado, percebemos que a questão existencial de Hefestos continua a ressoar: Os deficientes ainda são vistos, no mínimo, com reservas.

A educação é uma das formas de mudar essa visão discriminatória das diferenças, mas levou muitos séculos para que tal pensamento pudesse ser colocado em prática. Por toda a Antiguidade, o deficiente ou era morto ao nascer ou discriminado, pois representava um castigo dos deuses aos pais e/ ou ao próprio deficiente. (FIGUEIRA, 2011).

Na Idade Média não mudou muita coisa, pois a despeito de algumas denominações religiosas que acolhiam os deficientes, eles ainda sofriam discriminação (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003).

Com o advento da ciência e o progresso da medicina, os deficientes, de amaldiçoados, passaram para categoria de doentes. Portanto, deveriam ser separados do convívio dos sãos (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003).

No século XVIII e nos seguintes, prosperaram as casas de recolhimento, os hospitais e a reabilitação. Somente ao final do século XX é que a possibilidade de inclusão começou a ser difundida. As minorias reivindicaram seus direitos e várias leis surgiram em consequência. (ibid, 2003).

## 2. A INCLUSÃO NO BRASIL

Segundo Figueira (2011), a História da Educação para Pessoa com Deficiência no Brasil pode ser dividida em três momentos: 1) Criação no século XIX dos Institutos Imperiais para Cegos e Surdos-Mudos; 2) Desenvolvimento de Leis para assegurar os direitos dos deficientes e 3) Paradigma da Inclusão Social e Escolar.

O Instituto Imperial para Cegos foi criado em 1854 pelo imperador D. Pedro II e, mais tarde, tornou-se o Instituto Benjamin Constant. Em 1857, o imperador criou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, hoje Instituto de Educação de Surdos, o (INES). (Ibid, 2011).

Durante a segunda metade do século XX, podemos destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº4.024, de 20 de dezembro de 1961 que incluiu um capítulo sobre a educação de pessoas com deficiência. A Constituição Federal de 1988, no artigo nº 227, parágrafo 1º, inciso II previu a:

---

*Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e convivência, e a facilidade de acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.*

---

Em 1996, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação dedica o Capítulo V aos direitos dos alunos com necessidades educativas especiais no que se refere a vagas na escola, atendimento especializado quando necessário; currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos; terminalidade específica para deficientes mentais e portadores de altas habilidades; professores especializados; educação especial para o trabalho e acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis.

O Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 dispõe que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1990). Nesse sentido, a lei assegura:

- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- Direito de ser respeitado por seus educadores;
- Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- Direito de organização e participação em entidades estudantis;
- Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Para que estes direitos sejam observados, o ECA também estipula os deveres do Estado (artigo 54). São eles:

- Garantir ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- Assegurar progressivamente a extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- Oferecer atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- Oferecer atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- Garantir acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- Ofertar ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
- Promover atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Outras leis oriundas destas surgiram ainda no século XX e também no século XXI. Como exemplo, temos a lei nº 12.764 para assegurar direitos da pessoa autista de 21 de dezembro de 2012.

As leis foram criadas, algum progresso já ocorreu em relação à

discriminação dos diferentes, mas muito ainda precisa ser realizado.

No ano de 1994 a Declaração de Salamanca – Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial reivindicava a “Educação para Todos”, evidenciando a necessidade de incluir todas as crianças no sistema regular de ensino com a devida assistência às diferenças (GLAT, 2007)

Em 2003, o MEC afirmou através do documento “Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais” que a assistência às crianças deve ser estendida àquelas que, por condições econômicas, sociais e/ou individuais apresentarem dificuldades de aprendizagem (FIGUEIRA, 2011).

No terceiro momento, a Educação Especial passa para um paradigma diferente: O Paradigma da Inclusão.

### 3. A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO

A Educação Especial, que ganhou destaque na segunda metade do século passado no Brasil e no mundo, foi progressivamente avançando na direção de uma Educação Inclusiva:

---

*Pode-se considerar, portanto, que o paradigma que hoje conhecemos por Educação Inclusiva não representa, necessariamente uma ruptura das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial que vem historicamente acompanhando os movimentos sociais e políticos em prol dos direitos das pessoas com deficiências e das minorias excluídas em geral (GLAT; FONTES; PLETSCH, 2006 apud GLAT, 2007).*

---

Progressivamente, o que se restringia apenas aos deficientes, passa a ser considerado como direito de qualquer criança em ser atendida nas suas necessidades educacionais. Aos poucos, a “Educação Especial” vai cedendo lugar para a “Educação de Todos”. Maria Teresa Eglér Mantoan diz sobre a inclusão que:

---

*Incluir não é simplesmente inserir uma pessoa na sua comunidade e nos ambientes destinados à sua educação, saúde, lazer, trabalho. Incluir implica acolher a todos os membros de um dado grupo,*

*independentemente de suas peculiaridades; é considerar que as pessoas são seres únicos, diferentes uns dos outros e, portanto, sem condições de serem categorizados. Já é tempo de reconhecermos que todos estamos juntos e nascemos neste mundo e que por isso mesmo não podemos excluir ninguém e convidar a que se aproximem os que estão à margem, pelos mais diferentes motivos, entre os quais os portadores de incapacidades físicas, intelectuais, sensoriais, sociais (MANTOAN, 2015, p. 65).*

---

Diante do exposto, o GEI: Escola e Educação Inclusiva oferece sua contribuição para a implementação do novo paradigma, esperando, com isso, ajudar a formar profissionais de educação com uma mentalidade inclusiva no meio escolar.

### *3.1 Sobre a experiência com o Grupo de Estudos Independentes*

O componente curricular Grupo de Estudos Independentes (GEI) foi introduzido no curso de Pedagogia em 2007 e, desde então, recebeu várias denominações: como, por exemplo: “Dificuldades de Aprendizagem” até chegar ao nome atual de Escola e Educação Inclusiva. Contudo, a temática continua a mesma: a questão das diferenças. O que são? Como compreendê-las? Como lidar com elas?

O GEI: Escola e Educação Inclusiva pertence a área de aprofundamento: Educação e Inclusão do Curso de Pedagogia do UNIFESO, segundo o PPC do curso:

---

*Esta área de aprofundamento tem por finalidade promover a reflexão sobre a relação entre educação e diversidade, com enfoque na inclusão das camadas sociais historicamente marginalizadas pela escola e pela sociedade como um todo e na política de direitos humanos, conforme disposto no parecer CNE/CP nº 8, de 06/03/2012. Está fundamentada no paradigma da inclusão, que contempla a igualdade de oportunidades no mundo do trabalho e na educação, independente das condições sociais, raciais, econômicas, culturais ou orgânicas dos indivíduos UNIFESO, p. 44-45, 2016).*

---

A partir do pressuposto que o futuro educador necessita de conhecimento para ser um agente que desfaça preconceitos e estigmas e promova uma educação que esteja de fato de “mãos dadas” com a diversidade, este

componente curricular tem como objetivo elucidar os aspectos cognitivos, afetivos, sociais, legais e morais dos excluídos.

Para tanto, percorrem-se temáticas relativas à educação especial e sua história; legislação de educação especial; tipos de alunos com necessidades especiais (deficiências, síndromes, transtornos do espectro autista, entre outros); neurociência aplicada à diferença e aspectos pedagógicos dos alunos diferentes.

O GEI, seguindo as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (parecer CNE/CP nº8/2012) e o parecer 287/2015 que institui a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência, procura desenvolver reflexões acerca da responsabilidade dos futuros educadores como promotores e protetores dos Direitos Humanos e da valorização e respeito às diversidades físicas, étnicas, religiosas, de gênero ou quaisquer outras, voltando-se, assim, para a observância da dignidade humana, da paz e da justiça social.

Uma vez de posse deste conhecimento, o futuro profissional poderá desenvolver autonomia para decidir o melhor modo de estabelecer a relação professor-aluno e na elaboração de currículos pertinentes a questões relacionadas a alunos com necessidades educativas especiais.

Desde 2007, na primeira proposta do GEI, sua concepção, que incluía escolhas individuais, pareceu-me bastante motivador, pois o aluno se inscrevia num componente para estudar e aprofundar uma área de seu interesse, o que certamente, como depois constatei, instigava o estudo e a pesquisa. Geralmente, o aluno tinha curiosidade sobre alguma questão relacionada à inclusão por causa da experiência de estágio, questões pessoais ou exposição do tema na mídia. Além disso, poderia escolher o que estudar, sob qual aspecto abordar seu estudo.

O grupo do GEI acordava entre si qual seria o encaminhamento da pesquisa. A professora poderia conduzir inicialmente e, em alguns momentos, até sugerir reflexões. Passada a etapa inicial de indecisões, o grupo geralmente conduzia seu estudo.

Sempre foi semestral, mas alguns alunos permaneciam por mais de um semestre, principalmente quando o seu tema de monografia coincidia com a área de inclusão. Inúmeras monografias (TCCs) saíram de questionamentos

relacionados às reflexões realizadas no GEI.

Como é natural, diante do passar dos anos, os questionamentos mudaram conforme as necessidades e interesses dos momentos históricos, políticos e sociais. Quando a temática da inclusão era novidade nas escolas, havia muitos questionamentos se incluir era ou não pertinente, apesar da legislação.

Estudar o que consistia a inclusão e sua diferença de uma mera integração foi fundamental para o entendimento em relação às diferenças. Os fundamentos filosóficos, psicológicos e sociológicos do paradigma da inclusão, além de questões econômicas, foram (e continuam sendo) questões especiais presentes no GEI.

Alguns alunos ainda carregam um preconceito velado ou explícito em relação à diversidade. Aceitando algumas diferenças, condenando outras. O primeiro momento do GEI de Educação Inclusiva constitui-se numa oportunidade para romper com estigmas e preconceitos.

A história da deficiência e sua posterior legislação também, vez por outra, é revisitada e problematizada em seu funcionamento e eficácia. Outro momento recorrente se refere ao reconhecimento das diferenças, sua classificação que percorre por etnias, religiões e deficiências. Faz necessário separar o que são dificuldades de aprendizagem dos transtornos e/ou deficiências.

Segundo Cosenza e Guerra (2011, p. 139), as dificuldades de aprendizagem podem ocorrer com “aprendizes com boa saúde, funções cognitivas preservadas e sem alteração estrutural ou funcional do sistema nervoso”. Podemos exemplificar as dificuldades de aprendizagem como aquelas oriundas de condições emocionais transitórias, pedagógicas, ambientais e outras.

Para os autores, os transtornos de aprendizagem são caracterizados por “alterações geneticamente determinadas em circuitos específicos, prejudicando a aquisição de habilidade cognitivas como a escrita, a leitura ou o raciocínio lógico-matemático” (CONSENZA; GUERRA, p. 132, 2011). Como exemplos, podemos colocar a questão da dislexia, das síndromes em geral (como Down, Tourette e outras), outros tantos problemas relacionados aos transtornos neurológicos e/ou a uma etiologia multifatorial.

Além do entendimento entre a diferença existente nas dificuldades e

transtornos, os alunos procuram identificá-los. Por exemplo, saber que uma mera dificuldade de fala ou escrita é diferente de uma dislexia, que é mais grave. A intenção da professora do GEI nunca consistiu em ensinar diagnóstico, no sentido médico, mas através do estudo da dificuldade/transtorno/deficiência saber reconhecer e distinguir para poder alertar aos pais da necessidade de um especialista e realizar um atendimento pedagógico diferenciado com este aluno.

A grande questão é, e continua a ser, a prática pedagógica com os alunos diferentes. Como ajudá-los a aprender? Como abordá-los em suas dificuldades? Para responder a essas e outras perguntas muito material didático foi confeccionado, tomado emprestado ou comprado para mostrar como se trabalha com determinada dificuldade, deficiência ou transtorno. O mais recente trabalho reflete uma preocupação com as notícias sobre a Zika e a microcefalia, suas consequências e recursos didáticos para ensinar as crianças com as sequelas da doença.

A seguir a exposição de material didático para estimulação/aprendizagem de crianças com sequelas da microcefalia:



**Figuras 1, 2 e 3:** (1) aluna com caixa dos sentidos;(2) jogos com o alfabeto; (3) grupo do GEI de 2016 com os materiais para trabalhar com crianças portadoras de microcefalia. (Fotos da autora, usadas com permissão)

Os temas e problemas de estudo, como visto nas figuras 1, 2 e 3, são resultantes de experiências novas com algum conceito, termo, transtorno e outros. Foi assim com a dislexia, Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), autismo, Transtorno de Oposição Desafiante (TOD) e outros.

Por um bom tempo, o tema do bullying foi preocupação entre os estudantes. Não se tratando especificamente de uma dificuldade de aprendizagem ou transtorno, mas do impacto do diferente na escola. Várias

monografias surgiram em decorrência deste assunto. A preocupação enveredou para o grupo e seus preconceitos e não somente com os problemas de um único aluno diferente.

Assim que a neurociência começou a despontar na mídia e se iniciou uma discussão sobre neuroeducação, as solicitações de estudo enveredaram para as novas descobertas e sua aplicação em estratégias pedagógicas. Algumas monografias de final de curso já trazem um capítulo ou outro com as informações oriundas da neurociência.

#### 4. METODOLOGIA DO GEI

A metodologia utilizada no GEI está relacionada ao seu próprio nome: é um estudo independente. O professor é um mediador que ajuda na aprendizagem e nas descobertas de cada um. Pode haver uma condução a princípio, pois muitos estudantes ainda estão pensando no que estudar e não estão acostumados com essa liberdade de escolha. O grupo consegue assumir seu estudo e, frequentemente, sugerem questões e caminhos a seguir.

Várias metodologias são utilizadas para chegarmos a aprofundamento dos problemas investigados: leitura de textos feitas por cada membro do grupo, estudos dirigidos, questionários, confecção de textos, resenhas e outras. Usamos filmes, documentários, animações e debates. O estudo de casos é muito comum, geralmente trazido pelos próprios alunos. Todos se debruçam para resolvê-lo e terminam por formar proposições de trabalho pedagógico para resolução dos problemas. São muito criativos estes momentos de reflexão do grupo para resolver o problema do colega com seu aluno diferente.

Por vezes, temos aulas expositivas efetuadas pela professora e/ou pelo grupo. Uma situação-problema é criada e o grupo se dispõe a discorrer sobre ela, inclusive a professora.

O conhecimento adquirido no GEI também é utilizado no projeto de trabalho de muitos alunos que podem aprofundar suas pesquisas e serve para desencadear problemas que se transformarão em pesquisas para futuras monografia de conclusão de curso.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema gerador dos Estudos Independentes está relacionado à Educação Inclusiva. O nosso enfoque é a percepção e o comportamento da pessoa que apresenta necessidades especiais. Aquela que, por ser diferente, gera no professor dificuldades para entendê-la e ajudá-la na relação ensino-aprendizagem.

Como ponto de partida, desconstruímos a conotação pejorativa das palavras *anormal*, *divergente* e *desviante* e entramos num novo parâmetro: a diversidade, seja ela de caráter individual ou social.

O nosso estudo procura elucidar os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e morais dos excluídos (que não são tão diversos dos ditos “normais”, mas que, por vezes, possuem especificidades relativas à necessidade que a pessoa apresenta). Uma vez de posse deste conhecimento, o futuro profissional poderá desenvolver autonomia para decidir o melhor modo de estabelecer a relação professor-aluno e na elaboração de currículos pertinentes aos problemas que podem surgir.

A diversidade poderá surgir de diversas formas: desde aquelas listadas por órgãos governamentais: Portador de Altas Habilidades, Deficiente Mental, Deficiente Físico, Deficiente Visual, Deficiente Auditivo, Múltiplas Deficiências e Condutas Típicas (Dislexia, Hiperatividade, problemas temporários, etc.) ou àquelas que se produzem através da cultura como exclusão por conta da etnia, classe, religião e outros.

O futuro profissional necessita deste conhecimento para ser um agente que desfaça preconceitos e estigmas e promova uma educação que esteja de fato de “mãos dadas” com a diversidade. Procuramos formar cidadãos/profissionais comprometidos com o paradigma da inclusão que contribuam de maneira significativa para uma sociedade mais justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. LEI FEDERAL Nº 8069, 13 JUL., 1990.

\_\_\_\_\_. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO. LEI Nº 9.394/96, 20 DEZ. 1996.

\_\_\_\_\_. PARECER CNE/CP Nº 8/2012. DIRETRIZES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 6 MAR. 2012.

\_\_\_\_\_. PARECER Nº 287/2015. LEI BRASILEIRA DA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 10 JUL. 2015.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 12.764. INSTITUI A POLÍTICA NACIONAL DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E ESTABELECE DIRETRIZES PARA SUA CONSECUÇÃO. 27 DEZ. 2012.

CONSENZA, RAMON MOREIRA; GUERRA, LEONOR B. NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO: COMO O CÉREBRO APRENDE. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2011.

FERREIRA, MARIA ELISA C.; GUIMARÃES, MARLY. EDUCAÇÃO INCLUSIVA. RIO DE JANEIRO: DP&A, 2003.

FIGUEIRA, EMÍLIO. O QUE É EDUCAÇÃO INCLUSIVA. SÃO PAULO: BRASILIENSE, 2011.

GLAT, ROSANA (ORG.). EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CULTURA E COTIDIANO ESCOLAR. RIO DE JANEIRO: SETE LETRAS, 2007.

JUNG, CARL G. O HOMEM E SEUS SÍMBOLOS. 2.ED. RIO DE JANEIRO: NOVA FRONTEIRA, 2008.

KOUZMIN-KOROVAEFF, CONSTANTINO (TRAD.) UM BREVE RELATO SOBRE MITOLOGIA: GREGA, ROMANA, GERMÂNICA, DEUSES, ORIGENS, INFLUÊNCIAS. SÃO PAULO: ESCALA, 2012.

MANTOAN, MARIA TERESA E. INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE É? POR QUÊ? COMO FAZER? SÃO PAULO: SUMMUS, 2015.

PINA, D; PINA, C. GENEALOGIA DOS DEUSES GREGOS. MITOLOGIA ONLINE. DISPONÍVEL EM:  
<[HTTP://WWW.PROF2000.PT/USERS/CARLOSPINA/DEUSES/DEUSES.HTM](http://www.prof2000.pt/users/carlospina/deuses/deuses.htm)>. ACESSO EM: 20 MAIO. 2016.

UNIFESO. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA. RIO DE JANEIRO: UNIFESO, 2016.

## *RECURSOS TECNOLÓGICOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS*

*Prof. Campista Cabral*

O artigo em questão tem como objetivo mostrar a importância do trabalho de formação docente do Curso de Pedagogia do UNIFESO, dentro dos encontros do Grupo de Estudos Independentes (GEI), no que diz respeito ao uso e apropriação das tecnologias digitais dentro de sala de aula.

### 1. UMA BREVE INTRODUÇÃO (“QUADRO E GIZ”)

Caderno, caneta, lápis e borracha. Por muito tempo, estes foram os objetos tradicionalmente considerados como materiais escolares. Durante muito tempo, estudantes utilizavam somente este material. Professores, igualmente por um período longo, usavam para o seu trabalho, durante a exposição dos conteúdos, o quadro e o giz. “Quadro e giz”. Palavras sinônimas de um tempo. Objetos marcados pelo tempo.

Objetos marcas de um tempo, assim como o telefone, o automóvel, tipos de alimentos, cortes de cabelo, vestuário, entre tantos outros elementos distintivos de uma época, de um pensamento, de uma maneira de ser e estar no mundo.

E, em época de velocidade e hiperconexão, a palavra tecnologia sempre é utilizada. Para o bem e para o mal. Alguns dizem que a culpa de tudo o que se vive hoje é da tecnologia. Outros afirmam que não conseguem viver sem tecnologia. Outros mais, bastante confusos, declaram que não entendem nada de tecnologia.

Mas, afinal, o que é tecnologia? De acordo com o dicionário, tecnologia é o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade. Diz ainda o dicionário que tecnologia é a teoria geral ou estudo sistemático sobre técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais ofícios da atividade humana.

O que isso significa? Significa dizer que muitos meios, processos, estudos, sistemas e instrumentos podem ser considerados tecnologia. Em

poucas palavras, a tecnologia sempre fez parte da história do homem.

O fogo e a roda, por exemplo, sensivelmente revolucionaram o modo de vida: de um lado, proteção, força e energia; de outro, a flexibilização do tempo e o encurtamento das distâncias. Ambos provocaram mudança. Um sem número de invenções e melhoramentos foi feito ao longo dos séculos. Estas invenções e melhoramentos reconfiguraram o próprio mundo e a sociedade. Esta, por sua vez, necessitou de adaptação.

Com o decorrer do tempo, vários outros objetos passaram a fazer parte do dia-a-dia das pessoas, construindo novas concepções de entendimento das coisas e apresentando outras formas de interação. O rádio e, principalmente a televisão, passaram a atingir públicos cada vez maiores, passaram a fazer parte do cotidiano, tornaram-se comuns.

Com isso, o trabalho de significação e ressignificação dos textos (verbais, não verbais e mistos) foi intensificado, influenciando muitas gerações. O cinema, principalmente, com os apelos da propaganda e da massificação da chamada indústria cultural, envolveu espectadores de toda parte, convencendo-os de outras “verdades”: marcas, objetivos, discursos, ideologias, enfim, inúmeras histórias e diversos conteúdos foram e são apresentados e comercializados em formatos atraentes e persuasivos.

Todos esses elementos passaram a disputar com o “quadro e o giz” os olhares e os gostos de milhares de adolescentes. Um problema foi criado a partir desta situação: um descompasso significativo entre a escola e o mundo. Uma primeira grande onda mudou, de forma global, o comportamento humano, a linguagem televisiva e a significativa evolução do cinema.

Todavia, uma transformação maior e mais incisiva estava prestes a ocorrer décadas mais tarde, com a popularização do computador e com a criação da internet. Desta vez, o trabalho de significação e ressignificação dos textos (verbais, não verbais e mistos) ganhou uma força jamais vista.

A velocidade, a informação em tempo real, a diversidade de perspectivas e o culto ao instantâneo transformaram a realidade. O modo de ser e estar no mundo foi alterado e dá mostras de que sofrerá ainda mais alterações. A distância entre a nova realidade vivida e a realidade da escola aumentou consideravelmente.

“Quadro e giz” não podem atender sozinhos tão complexa e mutável demanda dos tempos pós-modernos. O que fazer? Como o professor pode agir diante do atual quadro? O que esperar dos novos alunos hiperconectados com a tecnologia digital? Como deve ser a escola afinal?

Muitas perguntas e muitos conflitos instaurados. Antes de tudo, a primeira coisa a ser feita é repensar determinadas práticas, observar e estudar novos caminhos, novas possibilidades. Conforme aponta Leonardi (1999, p. 57-58), é preciso perceber a realidade através de outros meios, que não os convencionais, lutar contra o espírito intransigente tão peculiar ao ser humano:

---

*É o que mais intensamente deveria ser buscado nas universidades [e nas escolas]. Porque isso é capacidade de invenção em estado puro: cultivar o devaneio, anotar seus sonhos, escrever poesias, criar imagetivamente o roteiro de um filme que ainda vai ser filmado. (...) Inventividade e tradição mantêm entre si uma relação muito complexa, que nunca foi constante ao longo do tempo: às vezes foi de oposição e exclusão, outras vezes foi complementar e estimulante.*

---

“Quadro e giz” não deixarão de ser importantes e não deixarão de ter o seu uso, o seu lugar e o seu momento. Entretanto, novos instrumentos estão à disposição. Novos recursos precisam ser usados. Tudo o que o Homem conseguiu através do tempo e da história sempre serviu para afirmar/negar, construir/desconstruir paradigmas, ou seja, para avançar, questionamentos e crises fazem parte do complexo processo de crescimento e mudança. Não poderia e não poderá ser diferente para a escola e para o professor. Outros tempos exigem esforço e reflexão. Novos desafios exigem um novo olhar.

## 2. POR UMA NOVA EDUCAÇÃO

Há muito tempo os alunos mudaram. O mundo mudou, comportamentos mudaram, o clima mudou. Mudanças constantes estão ocorrendo a uma velocidade espantosa. No entanto, a sala de aula continua a mesma. O sistema continua o mesmo.

O professor não pode continuar o mesmo! Há décadas, os resultados ruins da educação básica brasileira sinalizam que algo está errado. A estrutura

vigente não dá mais conta dos problemas atuais. O modelo em questão está ultrapassado. Os jovens sabem disso. Notas ruins, fracasso escolar, evasão, desmotivação de estudantes e professores, enfim, reclamações para todos os lados. Uma coisa é certa: a necessidade urgente de traçar novo rumo. O sistema educacional ainda se mantém de acordo com os ideais estabelecidos no século XVIII e XIX:

---

*A partir do modelo promulgado pelo Iluminismo francês: nossos jovens deveriam ser educados através da inteligência intelectual, racional. Logo, ele foi concebido na cultura intelectual do Iluminismo, na circunstância econômica da Revolução Industrial. Mais precisamente, o ensino deveria centrar-se no saber humanístico em que se valorizava um vasto campo de conhecimentos. Significa dizer que a visão da inteligência, a inteligência real, consistia nessa capacidade de dedução lógica e num conhecimento dos clássicos (VIEIRA, 2014, p. 10-11).*

---

Tudo o que foi exposto até aqui acerca da educação contemporânea, somado à grave crise de referenciais vivida atualmente, põe em xeque o modelo tradicional. Este modelo, definitivamente, não atende mais as necessidades de um mundo cada vez menor. Um mundo em que as fronteiras ou desapareceram, ou se tornaram mais frágeis. As verdades, as bandeiras, em suma, o sentimento de pertencimento parece se dissolver em meio a tantas transformações.

O espaço da sala de aula, por exemplo, deve ser repensado. A organização das salas com a tradicional disposição das carteiras em fileiras simboliza um formato que contraria o diálogo do século XXI. Este formato não atrai grande parte dos alunos, ao contrário, favorece, nos tempos atuais, a dispersão. Além disso, o sistema precisa ser mais flexível. Assim como as fileiras que indicam uma ordem, a divisão de tempo entre as aulas e o próprio conceito de disciplina não atende a realidade do novo estudante. A escola parece um lugar apenas de encontro. Não suscita o interesse pela pesquisa e não favorece a construção do conhecimento.

O professor, por sua vez, possui agora um novo perfil: um profissional mais dinâmico, multifacetado, capaz de trabalhar em grupo, sendo mediador e atento ao outro. Isto significa relacionar e trabalhar com as informações as mais diversas, aproximar o conteúdo da realidade de vida das pessoas e,

imprescindível, saber ouvir, prestar atenção ao que o outro tem a dizer. Escutar as dúvidas e as ideias dos alunos leva, justamente, à curiosidade, à pesquisa, ao buscar algo. A geração atual demonstra bastante interesse em “por a mão na massa”, isto é, fazer. E como fazer se não há este olhar? Como fazer se não há o incentivo para a busca das coisas? Esta busca é constante e, alimentar o desejo de buscar ainda mais, parece ser um dos caminhos viáveis para a nova educação.

A maneira de ver, escutar e sentir não se parece mais com o que se tinha como verdade no século XX. A aula totalmente expositiva não conquista a atenção do aluno. O tempo inteiro, jovens são bombardeados por imagens. Propaganda, televisão e internet. O celular parece a extensão do corpo humano. Ícones e sinais tomam, cada vez mais, a atenção das pessoas. Vivemos imersos em um mundo visual. Vivemos em um mundo hiperconectado.

O que fazer com tanta informação? Como trabalhar tanta informação? Apropriar-se das tecnologias digitais (programas e mídias), explorando o seu potencial pedagógico é a forma de entender esse novo mundo em construção constante. A impressão que se tem é a de que muitos estão perdidos, entre os quais, os próprios jovens. Todos precisam de orientação. Contudo, uma coisa é certa: o professor será fundamental para intermediar os questionamentos entre o real e virtual.

### 3. O GRUPO DE ESTUDOS INDEPENDENTES – GEI

Pesquisar, refletir e discutir sobre as tecnologias no espaço escolar, em todos os segmentos. Compreender o papel do professor em uma sociedade transformada pelos recursos digitais. Analisar e discutir a importância da abordagem desta área durante a formação docente. Com este intuito, o Curso de Pedagogia do UNIFESO passou a oferecer encontros destinados para o aprimoramento destas ideias: o Grupo de Estudos Independentes – *Recursos Tecnológicos e Práticas Pedagógicas*.

Dentro deste espaço, os estudantes do Curso de Pedagogia passaram a ter contato com as mais diversas reflexões acerca do assunto. O contato com programas e mídias tornou os encontros bastante significativos. Importante ressaltar que muitos perceberam, a partir do Grupo de Estudos Independentes

(GEI), que o computador, o sistema operacional e os aplicativos tinham um grande potencial pedagógico. Esta observação reforçou a importância da capacitação de professores no uso das tecnologias digitais.

Os novos profissionais precisam conhecer e, ainda mais importante, saber como usar os recursos tecnológicos, a fim de torná-los instrumentos valiosos em sala de aula.

Por este motivo, o espaço criado com o GEI possibilitou aos alunos ampliarem o olhar a respeito das novas práticas pedagógicas ligadas à utilização da tecnologia digital como recurso pedagógico. De mesmo modo, proporcionou um aprofundamento significativamente crítico sobre as novas formas de trabalho docente em meio ao mundo informatizado.

O trabalho do GEI (duas aulas presenciais durante a semana) foi dividido em duas etapas. A primeira contou com a apresentação e discussão de textos referentes à tecnologia em sala de aula, o papel do professor e a influência das imagens no cotidiano das pessoas, em seguida, debates e questionamentos foram estimulados. A segunda foi relacionar os textos e as falas produzidas no momento anterior à prática em sala: utilizar, de forma pedagógica, os recursos de programas de computador. E, pensando no apelo imagético dos novos tempos, o programa escolhido inicialmente para o desenvolvimento das práticas foi o *Power Point*.

O programa em questão possibilita ao usuário trabalhar com textos (arrumando-os de diversas maneiras dentro do espaço do slide), com áudio (inserindo gravações ou músicas) e, sobretudo, com imagens (fotos e vídeos).

A utilização de slides em sala parece, a princípio, algo simples e que grande parte dos jovens sabe utilizar. Entretanto, através das aulas, os alunos puderam perceber que a disposição do texto, o tamanho da fonte, a escolha das cores e das imagens pode interferir na exposição.

O trabalho em relação à organização do material a ser inserido nos slides mostrou que a escolha certa fazia toda a diferença. Assim também, ficou evidente para o grupo que a arrumação dos equipamentos (computador ou *tablet*, data-show e caixa de som) precisa levar em consideração o tamanho da sala, a luminosidade natural do ambiente, a distância entre a tela de exibição e o projetor (figura 1).

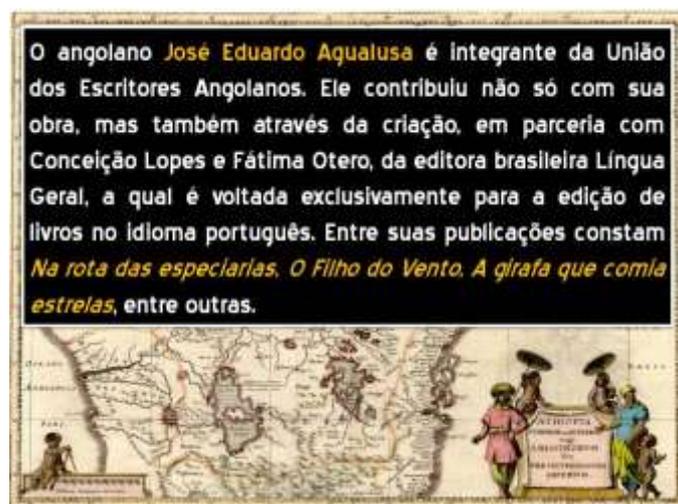


**Figuras 1:** Preparação para o trabalho em sala e apresentação, 2015.

Enfim, muitos detalhes precisam ser levados em consideração. Inúmeros fatores influenciam na qualidade e eficácia da exposição, por isso, as escolhas devem ser feitas com bastante critério e planejamento.

Com estas observações feitas, os alunos perceberam como os recursos tecnológicos podem dinamizar as aulas e aprofundar os conteúdos. O uso de várias linguagens em uma apresentação do *Power Point* (textos, pinturas, charges e músicas), exploradas sensivelmente, evidenciaram, também, a possibilidade de um trabalho rico e prazeroso.

A seguir, alguns exemplos de slides elaborados para aulas de Língua Portuguesa, Literatura e Produção de Texto (figuras 2, 3, 4 e 5):



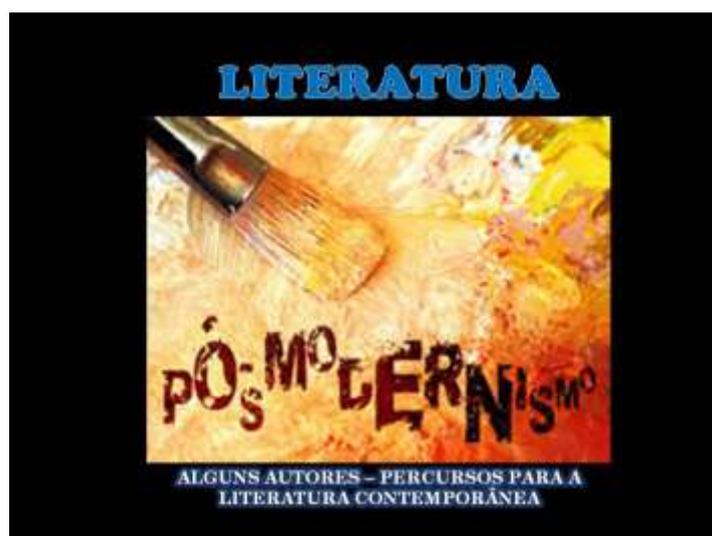
**Figura 2:** Slide para aula de Literatura Africana em língua portuguesa, 2012.



**Figuras 3:** Slide para aula de Literatura Africana em língua portuguesa, 2012.

Tanto na figura 2, quanto na 3, o trabalho desenvolvido pelo professor pode explorar todos os detalhes das imagens para obter vários questionamentos e levar a mais informação (as vestimentas e o continente africano ao fundo da primeira, as bandeiras e a localização de cada país ou região do mundo lusófono).

A utilização de desenhos, mapas, gráficos, entre outros recursos, torna a apresentação muito mais interessante, mais atrativa. A partir de trechos destacados (com cores diferentes e ferramentas de estilo) novas conexões podem ser estabelecidas, facilitando o trabalho do professor.



**Figura 4:** Slide de apresentação sobre Literatura Pós-Moderna, 2013.

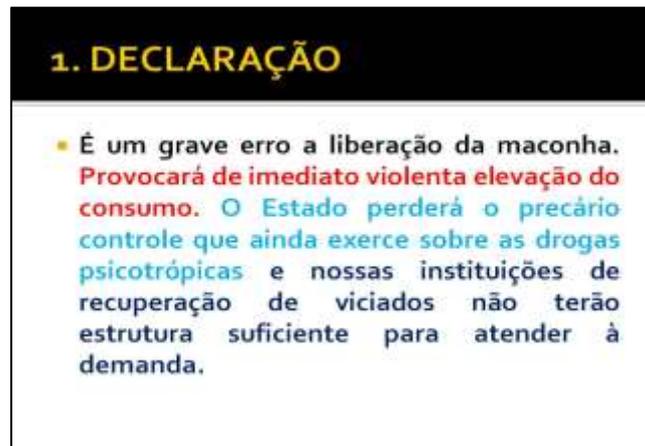


Figura 5: Slide sobre formas de introdução de texto dissertativo, 2013.

As figuras 4 e 5 evidenciam as possibilidades pedagógicas através das cores. No primeiro caso, o quadro remete ao pintar. Ao falar em pós-modernismo, fala-se, também, na construção, na reconstrução e da negação de paradigmas. A imagem pode provocar discussão sobre o velho e o novo, forma tradicional, convencional de fazer (pintar) e novas maneiras de pensar a arte. No segundo caso, os trechos destacados em cores diferentes apontam argumentos diferentes que serão desdobrados pelo professor como explicação para a sequência do texto.

Popularmente, diz-se que a primeira impressão é a que fica. Fotos, pinturas, gravuras, desenhos e montagens criam, esteticamente, um espaço que chama e valoriza a atenção. Conseguir a atenção do outro é o primeiro grande passo para as mais variadas situações do dia-a-dia. Explorar cada detalhe e cor, torna-se, então, o segundo grande passo.



Figura 6: Apresentação de trabalho sobre o tema “O impacto das imagens na vida humana”, 2015.

Uma aula sobre Realismo/Naturalismo, por exemplo, ficará muito mais

interessante se quadros e obras referentes ao período puderem fazer parte das explicações. Uma música da época pode criar uma ambientação perfeita. O professor, uma vez mais, ganha em recursos que aprofundam e inter-relacionam conhecimentos.



**Figura 7:** Finalização de trabalho do GEI: as imagens, a memória e as histórias, 2015.

## 4. IMPRESSÃO DOS ESTUDANTES

Para exemplificar o que foi exposto neste artigo, duas estudantes do 4º período de Pedagogia, Patrícia Helena da Silva Santos e Gabriela Fontainha, a partir de dois relatórios organizados dentro das atividades do Grupo de Estudos Independentes, expõem suas opiniões em relação ao que foi discutido e produzido nos encontros. Os textos a seguir tiveram como ponto de partida a reflexão sobre o processo de transformação da imagem: suas influências e sua funcionalidade pedagógica.

### *4.1 O processo de transformação da imagem: suas influências e sua funcionalidade pedagógica I*

*Patrícia Helena da Silva Santos*

Neste primeiro semestre de 2015, o GEI de Educação e Tecnologia, inovou sua proposta curricular, fundamentando-se na imagem como recurso pedagógico.

Ao considerarmos que a imagem exerce um extraordinário domínio sobre as pessoas, torna-se notório compreendermos a proposta apresentada pelo GEI, principalmente pelo fato destas mesmas imagens transmitirem sentimentos e emoções.

Durante o semestre, foram trabalhados textos e vídeos voltados para a evolução da imagem, entre eles, “Na era do instantâneo” que abordou todo o processo histórico da imagem, desde as pinturas a óleo até as mais inovadoras tecnologias digitais.

Em relação aos vídeos, o professor trouxe o jogo de imagens utilizado no programa “Armação Ilimitada” que, por sinal, apresentava uma inovação para a década de 80. Nessa perspectiva, também foi trabalhada a questão da evolução cinematográfica, o que nos levou a uma reflexão e discussão sobre o atual cotidiano escolar e a velocidade da era digital.

Através dos questionamentos propostos como “Uma imagem vale mais que mil palavras?” ou “Como os políticos conseguem nos persuadir sem que nos conheça?”, pudemos discutir e trocar conhecimentos.

Assim, as diversas opiniões foram ouvidas, discutidas, esclarecidas e, acima de tudo, respeitadas.

Com isto, podemos afirmar que o GEI de Educação e Tecnologia foi bastante dinâmico e, como produto final de sua proposta pedagógica, o professor propôs a criação de uma apresentação em slides sobre a Educação Infantil, abordando o tema “**Um novo olhar sobre a Educação: A imagem como recurso pedagógico**”.

Tal proposta contou com a divisão da turma em duplas ou trios, onde o tema gerador foi desenvolvido de acordo com os conhecimentos prévios e adquiridos através das pesquisas obtidas pelos grupos.

A formatação dos slides foi orientada pelo professor, o que gerou um grande aprendizado, até mesmo para os que já tinham, aparentemente, domínio sobre a área.

De forma pessoal, confesso ter sido este um momento mais que especial, um momento que me possibilitou descobrir um mundo ao qual não tinha acesso.

Desta forma, concluo que o GEI de Educação e Tecnologia, sob a orientação do professor Campista Cabral, desenvolveu sua proposta curricular para o primeiro semestre de 2015 de forma dinâmica, proveitosa e prazerosa, propiciando aos alunos um aprendizado rico e gratificante.

## 4.2 O processo de transformação da imagem: suas influências e sua funcionalidade pedagógica II

Gabriela Fontainha

Já dizia o ditado popular, “Uma imagem vale mais que mil palavras”. A imagem possui um poder imensurável, além de ser uma fonte histórica, ela traz sentido para as ações do homem e é como se através dela fosse possível paralisar momentos. Até o Deus que se fez homem deixou sua imagem no mundo, o santo sudário é uma peça em linho que aparentemente mostra a imagem do rosto ensanguentado de Cristo no momento da crucificação.

O homem sempre sentiu a necessidade de registro. Com o avanço da tecnologia, a imagem também evoluiu, desde as pinturas rupestres até a chegada da fotografia, o homem foi deixando pelo mundo sua história, até o momento em que a imagem deixou de ser apenas uma figura e ganhou movimento e vida através dos filmes e, posteriormente, chegou em nossas casas através de uma caixa de entretenimento e manipulação chamada TV.

Hoje, a imagem está vinculada ao poder. Os políticos e a mídia usam e abusam desta ferramenta para manipular e iludir a população. Quanto mais cativante e bonita a imagem, melhor será a aceitação pelo público. É impressionante como alguns políticos, apesar do passado de corrupção, conseguem se eleger. Nada que uma “boa” aparência transformada através do marketing não resolva.

O processo de captar, armazenar, imprimir e reproduzir imagens está bem mais acessível ao público em geral, inclusive aos alunos. Eles já tomaram consciência de que, via imagem, é possível contar suas histórias, expressar pensamentos, opiniões e sentimentos. O professor deve se apropriar da tecnologia, principalmente da internet para elaborar suas aulas. É muito mais interessante para um aluno aprender através de um slide, documentário ou filme, do que aprender apenas através do que o professor escreve no quadro. Esta facilidade do aluno em produzir imagens, hoje, deve ser explorada pelo professor, por exemplo, uma pesquisa no qual o aluno fotografe ou filme. Enfim inúmeras ferramentas são possíveis, basta o professor se apropriar destes recursos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de superexposição imagética e proliferação de fotos nas redes sociais, pensar e explorar pedagogicamente as imagens é, sim, uma estratégia, uma maneira, um caminho para o professor no século XXI.

Utilizar a tecnologia digital para que isso se efetue em sala de aula é a grande porta que se abre para, inicialmente, rediscutir os papéis da escola e do professor. Repensar a prática docente se faz necessário sempre. É um exercício contínuo. Perceber que a tecnologia digital faz parte do cotidiano e que ela está inserida na forma como os alunos, especificamente, veem o mundo, é começar a entendê-los, é começar o diálogo.

Contudo, é importante salientar que não adiantam os melhores computadores, os melhores programas, as mais sofisticadas e caras estruturas se não houver sensibilidade para, justamente, estabelecer o diálogo!

Máquinas sempre fascinaram a sociedade, mas também sempre causaram medo e discussão. Atrás de uma tela, de um teclado, de um software ou qualquer pedaço de plástico ou metal há um ser chamado humano.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDÉ, LORENZO. O PODER DA IMAGEM. DISPONÍVEL EM: <[HTTP://WWW.REVISTADEHISTORIA.COM.BR/SECAO/ARTIGOS-REVISTA/O-PODER-DA-IMAGEM](http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos-revista/o-poder-da-imagem)>. ACESSO EM 15 ABR. 2015.

LEONARDI, VICTOR. JAZZ EM JERUSALÉM: INVENTIVIDADE E TRADIÇÃO NA HISTÓRIA CULTURAL. SÃO PAULO: NANKIN, 1999.

VIEIRA, DANIELA DE ARAÚJO ET AL. PARA ENTENDER UMA NOVA EDUCAÇÃO. TERESÓPOLIS: TERÊART, 2014.

## *LUZ, CÂMERA, EDUCAÇÃO: O CINEMA NO CONTEXTO ESCOLAR*

*Profª Líria Gonçalves Machado*

Em cena, o projeto desenhado e realizado no curso de Pedagogia do UNIFESO, para o componente curricular, Grupo de Estudos independentes (GEI) *Cinema e Educação*.

Um tema de grande relevância na articulação educação/cinema, pois a Pedagogia dos filmes como mídia, linguagem e arte, contribuem de modo significativo na compreensão de várias temáticas educativas, relacionadas à cultura, à arte e à criatividade.

Estes estudos contemplam a observação e planejamento de ações voltadas para os ambientes educacionais, apontando o Cinema em toda sua complexidade, promovendo discussões sobre como esta arte é vista pelos discentes e como os filmes podem ser apreciados e utilizados como sensibilizadores a diferentes tipos de arte, incluindo na formação dos futuros pedagogos, uma percepção mais aprofundada sobre o cinema, apropriando-se desta linguagem como forma de expressão e criação.

Imagem capturada da abertura do filme da turma de 2015 (Acervo pessoal)



Este projeto pretende:

- Entender como diferentes produções cinematográficas podem mobilizar os sentimentos, pensamentos e ações dos sujeitos expostos (neste caso, os discentes do curso de Pedagogia) na busca constante e prazerosa do aprendizado e acesso à cultura;

- Refletir sobre as mudanças ocorridas nas formas de perceber o mundo, a cultura e o conhecimento a partir das atividades realizadas com os filmes;
- Favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo dos sujeitos através dos filmes;
- Produzir um curta metragem, desenvolvendo a compreensão do sentir e pensar por meio da produção de vídeo;
- Mobilizar diferentes áreas do conhecimento nas reflexões e pesquisas que serão realizadas;
- Refletir sobre as mudanças ocorridas nas formas de perceber o mundo, a cultura e o conhecimento a partir das atividades realizadas com os filmes;
- Socializar o aprendizado, a partir de vivências.

## CINEMA COMO ARTE E COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

O cinema, bem compreendido, pode ser um grande aliado ao estímulo às artes de uma forma geral, assim como a sensibilização e a percepção de uma linguagem e a construção de um tipo de narrativa. Mesmo muito difundido e acessível, o cinema ainda é pouco explorado nos ambientes de formação e este projeto procura sensibilizar os discentes sobre a importância desse trabalho e valorização desta arte, como porta de entrada a diferentes culturas, contato com outras artes (música, literatura, dança, entre outras) e pensar em como levar para as escolas esta percepção sobre o cinema, desenvolvendo nos futuros educadores este olhar, a fim de que sejam multiplicadores do mesmo.

Vários autores da área de Educação são referência e motivação para este trabalho: Paulo Freire com sua visão libertadora baseada no processo educativo e o acesso à cultura; Vygotsky (1991) e sua contribuição com os estudos sobre o sócio-interacionismo e socioconstrutivismo; Bakhtin (1997) com a análise da linguagem com base em discursos cotidianos, artísticos filosóficos e científicos; Walter Benjamin (1994) na reflexão e análise do cinema como arte, Alain Bergala (2006) com o fazer cinema na escola, iniciando, desde a infância, as crianças a “vivenciar emoções do criador de um filme”; Adriana Hoffman com seus inúmeros artigos, tese de mestrado e Doutorado voltados ao trabalho de educação e cinema e as narrativas de crianças e jovens; Adriana Fresquet

(2008) com sua pesquisa para um Currículo de Linguagem cinematográfica na Educação Básica e Rosália Duarte, (2008) autora do livro “ Cinema e educação”, que trata esta temática como espaço de construção de saberes, “ensinar a ver”, uma instância cultural, entre outros aspectos do cinema educação.

Refletindo na ideia de que toda aprendizagem se dá através da interação com outros sujeitos e suas relações com as formas de linguagem e que “a imaginação é a base para a atividade criadora” Vygotsky (1999), podemos atribuir ao cinema um papel na contemporaneidade como uma forma de expressão, uma linguagem, uma relação e entrelaçamento com diferentes culturas e formas de arte.

De acordo com Freire (1987), a Cultura está a serviço da dominação ou da libertação dos homens, e refletindo sobre esta afirmativa, até que ponto a hegemonia cinematográfica exerce e reforça a transmissão de uma única cultura, desmotivando a atividade do pensar, comparar, criar e recriar?

Partindo desse princípio, acreditamos no potencial das artes, enquanto criadoras de beleza e ideias no despertar da consciência e sensibilidade humana.

## OS SETS DE FILMAGENS

Organizamos as etapas deste trabalho em sets de filmagens para que o leitor conheça um pouco os termos utilizados por cineastas ou por quem trabalha com filmes.

Set I- Entendendo a produção para valorizar a arte.

No laboratório da prática de fazer filme, a importância dele neste contexto aqui apresentado não podia deixar de mencionar uma experiência especial vivida através do filme “Saneamento Básico” sob a direção e roteiro de Jorge Furtado (2007), que veio nos estimular e ajudar a compreender que o “fazer” filmes nos auxilia a compreender a complexidade de uma produção e não nos limitarmos a pedagogia da mensagem ou mera linguagem.

O filme é sobre um grupo de pessoas que se lançam a fazer um curta metragem, com o objetivo de ganhar uma verba de R\$10.000,00 que serviria pra construir uma fossa para que o esgoto não fosse jogado no riacho que atravessa

a pequena cidade. Pensavam que seria muito fácil. O casal interpretado por Fernanda Torres e Wagner Moura é o idealizador do projeto do curta metragem, mas não imaginavam as dificuldades e aprendizados que iriam experimentar com esta vivência na produção deste curta.

A história deste filme Saneamento Básico, nos permitiu fazer um paralelo com a experiência do grupo do GEI, pois passam por dificuldades bem próximas quando começam a produção do vídeo.

Ao iniciar os encontros neste grupo de estudos, buscamos refletir sobre esta complexidade do fazer filmes e todas as etapas que devem ser vividas, enfim, toda sua construção.

#### Set. II

Nos encontros semanais dinamizamos discussões com, sobre e através dos filmes, sensibilizando os futuros educadores para a importância de se implantar uma videoteca nos espaços educacionais, oferecendo produções e roteiros variados com o objetivo de desenvolver um olhar crítico sobre as produções cinematográficas e estimulando uma percepção mais apurada para esta forma de linguagem e arte.

Este tipo de recurso midiático torna-se a cada dia mais importante no confronto de temas que devem ser discutidos em todos os espaços educativos, formais e não formais, visto que, é acessível a todos e promove uma grande interação entre os sujeitos envolvidos.

A Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010, Institui o Plano Nacional de Cultura, uma brecha para valorizarmos mais ainda este veículo de divulgação cultural e que, nos dias atuais, é acessível a uma grande “massa”, possibilitando a construção de um pensamento crítico, objetivo fim da instituição escolar.

Desta forma, neste espaço de conhecimentos sobre a vivência fílmica, exibimos filmes da cultura nacional bem como a de produções estrangeiras, a fim de divulgar culturas diversas, proporcionando a aquisição de um capital cultural fílmico mais amplo.

Para estimular a escolha de filmes que não são do circuito comercial, uma dinâmica foi utilizada: a apresentação de imagens. Estas imagens são

apresentadas sem o título dos filmes e as alunas escolhem qual aquela que mais agrada e qual o tema tratado no filme.

Em seguida, um filme é escolhido pelo grupo para ser exibido com debates e o motivo da escolha inicial.

Esta é uma forma de estimular o contato com diferentes produções cinematográficas, desenvolvendo a autonomia da escolha, não se restringindo ao que é imposto pelos meios de comunicação.

### Set III.

Os debates a partir da exibição de filmes ocorrem baseados numa reflexão sobre a arte cinematográfica, isto é, nos atentamos aos aspectos: iluminação movimento de câmera, fotografia, trilha sonora e roteiro.

Estes aspectos são importantes para que os alunos possam compreender a linguagem cinematográfica e principalmente a arte, pois envolve a sensibilidade e a criatividade, ao escolher o melhor ângulo da câmera, luz, trilha sonora, fotografia, movimentação e diálogo dos atores.

Em quase todos os grupos, o filme escolhido é “A fonte das mulheres”, por trazer um cartaz atraente e uma abordagem sobre a mulher numa sociedade autoritária e machista. Muitas comparações são feitas a partir desta história, que nos fala sobre o preconceito e conquistas das mulheres. Mesmo que em contexto muito diverso.

Este projeto visa desenvolver atividades através e com os filmes. Esta arte muito mais do que mídia nos é muito familiar, mas pouco usada nas escolas de forma sistemática e inserida no currículo escolar. Para tal inserção é necessário que os educadores se apropriem e compreendam a importância do cinema como coadjuvante de sua prática pedagógica.

### Set IV- Sobre a produção de pequeno vídeo

Através da arte, desenvolvemos diversas formas de linguagem que nos ajudam a interagir e compreender o mundo e, assim, nos tornamos mais criativos na busca de soluções para questões do cotidiano. Dessa forma, aprendemos “através” e “com” os filmes e, como aponta Fresquet (2006), a apreciar, julgar e entender, desenvolvendo o pensamento crítico reflexivo, de aprendizagem e principalmente de ação levando para a vivência como educadores esta

percepção sobre e com o cinema.

Freire, em “Pedagogia da Autonomia” (1996), reforça o aprender fazendo para reaprender, em consonância com Bergala, que propõe compreender, sentir o cinema como arte, fazendo cinema nos espaços da escola. Com esse pressuposto, a produção de pequenos curtas foi muito interessante como sensibilização ou produto de uma pesquisa. Feitos pelos discentes do curso de Pedagogia do UNIFESO, retratam o seu cotidiano ou situações imaginárias. Trabalhando “com” esses vídeos, faremos as análises e reflexões sobre os impactos e possibilidades de ação, e de que forma este contato com diferentes produções cinematográficas e a produção de vídeos mobilizou áreas de conhecimento e habilidades diversas, assim como a vontade de buscar alternativas para problemas existentes. Essas análises poderão ajudar na percepção de como as outras artes fazem parte do cinema.

Pesquisas sobre os aspectos de como fazer um vídeo estabelecendo comparações com o que é feito no cinema ajudaram. Neste momento, surge a chance de plantar a semente da paixão pelo cinema, registrando as sensações do grupo depois e durante o conhecimento da intimidade de uma produção. Conhecer a arte fazendo arte!

Pretendemos investigar as eventuais mudanças em relação ao olhar sobre o cinema e como este se coloca no ambiente escolar. BASTOS (1995) nos coloca que: “ o desenvolvimento de uma ciência educativa crítica que não seria pesquisa sobre a educação e sim pesquisa para a educação, visando a prática educacional emancipatória”, embasa a ideia de que este projeto poderá ser útil no processo educativo dos futuros pedagogos, na medida em que puderem contribuir em possíveis mudanças individuais e coletivas. As possibilidades do trabalho com a sétima arte são inesgotáveis.

A seguir anexamos o roteiro do filme produzido na turma de 2016. Foi um trabalho que exigiu das alunas empenho e atenção. Um trabalho feito coletivamente. Alunas envolvidas: Anna Karoline Railbot, Jeane Barbosa de Souza, Karinni Giulia Veríssimo Costa, Laís Tardin, Luana Rosa Peixoto, Maria Helena Malheiros, Suzandeli Patta e Tamara Regina.

A ideia aqui não é fazer um roteiro profissional, mas um exercício de colocar no papel, através da escrita, o que seria necessário para que todos os participantes do filme soubessem o que teriam que fazer. Desde a escolha dos

espaços a serem filmados, as roupas e figurinos, sonoplastia e edição final.

Segue, portanto, o texto na íntegra e sem nenhuma alteração.

### Proposta da atividade

Elaborar um roteiro para a gravação de um curta metragem.

## SINOPSE

Janete (Karinni Giulia) é uma estudante que deseja iniciar o curso superior e está indecisa de qual carreira seguir. Após um teste vocacional, ela inicia uma árdua jornada em todos os cursos do Centro Universitário Serra dos Órgãos, em busca de sua vocação.

## ROTEIRO

Este é um roteiro de história narrativa. Há um personagem principal que está procurando o curso superior ideal. Esta saga ocorre no UNIFESO da Quinta do Paraíso.

## INTRODUÇÃO

**Narrador:** Esta história é sobre a Janete Babuína. Janete vem de uma família precária, que morava na garagem do amigo da cunhada da tia por parte de pai de segundo grau distante... Jesus... Pois bem, certo dia, enquanto Janete dormia lindamente com a sua família depois do almoço que foi cedido pelo merendeiro do colégio da rua de trás que ela estudou quando tinha treze anos de idade... Peraí que eu me perdi... Ah tá, continuando... Janete ouve então um anúncio do rádio da vizinha que fica ligado noite e dia para as pessoas sem rádio ouvir as coisas da cidade... O anúncio dizia [narração do carro de som feita com voz de carro do peixe]: Alô alô, meu povo e minha pova, venho lhes informar que o Centro Universitário Serra dos Órgãos está de matrículas abertas.. É ISSO MESMO MEU SENHOR, É ISSO MESMO MINHA SENHORA... Esta é a sua chance de até que enfim conseguir ingressar no ensino superior e ser alguém que possa dar orgulho para a sua família. Ou você pretende ficar sentada nessas garagens da vida assistindo vídeo show e dormindo depois do almoço, hein? A HORA É AGORA MINHA FILHA... (Janete olha esperançosa para a câmera) É- -----..., VOCÊ MESMA! VENHA SER FELIZ COM A GENTE. A UNIFESO te

espera de braços abertos. **JINGLE:** Venha, venha pra UNIFESO venha...

### **Cena 1:**

Estudantes já sentados assistindo a palestra sobre a história da instituição que está sendo apresentada pela professora mais linda e fofo do mundo... Gisela Fazaçúcar. Gisela, que antes tinha uma fábrica de açúcar e agora faz sal, fala empolgadíssima sobre a origem do UNIFESO.

EXPLICAR QUE ELA ESTÁ LENDO O SLIDE DA FESO

### **Cena 2:**

Janete passeia pelos corredores da faculdade, observa a sala do curso de pedagogia, “faz cara feia” e passa direto.

Janete diz

**Janete:** Tá amarrado, vê lá se eu quero ficar limpando meca de pequenos babinhos nessa sala de aula

### **Cena 3:**

Janete entra empolgada na sala do curso de Medicina, e logo se depara com a explicação da professora Tamara sobre anatomia. A professora está explicando como funciona o joelho do corpo humano e Janete, completamente amedrontada, foge imediatamente da sala em busca de um curso melhor para ela.

Janete pensa

**Janete:** Vou fugir imediatamente da sala em busca de um curso melhor para mim.

### **Cena 4:**

Passeando pelo corredor, Janete escuta os membros do curso de contabilidade conversando sobre declaração de imposto de renda, e imediatamente ela associa o assunto com o dinheiro (sonoplastia de caixa registradora) que poderá receber depois de formada. Janete corre entusiasmada

para dentro da sala e logo se depara com a lousa repleta de fórmulas matemáticas extremamente difíceis.  $x^2 + y^2 = z^2$ , como  $2^2 + 3^2 = 5^2...$  “alguma coisa assim”.

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum (x - \mu)^2}{N}} \quad z = \frac{\bar{x} - \mu}{\sigma / \sqrt{n}}, \quad n \geq 30$$

$$\frac{r}{n} - z_c \sqrt{\frac{\frac{r}{n} \left(1 - \frac{r}{n}\right)}{n}} < p < \frac{r}{n} + z_c \sqrt{\frac{\frac{r}{n} \left(1 - \frac{r}{n}\right)}{n}}$$

$$s = \sqrt{\frac{\sum (x - \bar{x})^2}{n - 1}} \quad SS_y = \sum y^2 - \frac{(\sum y)^2}{n}$$

(a câmera simula Janete olhando pro quadro. A câmera treme “assustada” e Janete sai de sala)

(VOZ ASSUSTADA, ALTA E TRÊMULA DO NARRADOR)

Diante desta imagem cabulosa, Janete então (câmera com close no rosto assustado de Janete correndo) corre, corre, corre e co... ah, Alá, já localizou outra sala, e dessa vez é do curso de odontologia...

### Cena 5:

Olha lá ela, entrando toda sorridente na sala de Odontologia, crente crente que não tem uma cárie ali dentro. Após ouvir um (zzzzzz)... Curiosa, Janete se aproxima da professora palestrante que está fazendo uma simulação do material necessário para consertar uma boca. Empolgada, ela pede para a professora mostrar a ferramenta da vez...

Janete diz

**Janete:** Deixa eu vê isso aí fêssora...

**Professora:** Claro, com o maior prazer!

A professora, que estava de costas, se vira para apresentar o instrumento de trabalho para a visitante curiosa. [barulho alto da furadeira ligada]... Janete se assusta com o som do poderoso removedor de cárie e sai “de fininho” da sala do pavor.

Com a mão na boca e perambulando o corredor, Janete decide entrar na

sala do curso de Direito...

### **Cena 6:**

Janete que sempre sonhou em usar terno se apaixonou loucamente pelos advogados que lá estavam. Se oferecendo, ela pergunta para um deles.

Janete diz

**Janete:** Ô senhor advogado, o senhor conhece a lei Maria da Penha?

**Advogado:** Conhecer a lei? Sim! Mas não conheço a Maria...

**Janete:** Pois bem Senhor advogado, ela era a minha tia, tia Penhinha.  
(Janete faz cara de triste)

O advogado sem graça e totalmente desinteressado diz...

**Advogado:** Nossa, sério? Que coisa hein...

*Janete então pergunta...*

**Janete:** E essas tuas “roupinha” aí, que brechó que tu compra isso?

*O advogado sem paciência diz...*

**Advogado:** Que brechó o quê mulher. (O advogado olha para a câmera e dá o seu texto) Eu comprei este lindo terno no “Ateliê Helena Noivas”, no bairro São Pedro. (advogado mostra a etiqueta do terno).

**Janete:** Sério cara? Ih, que irado Mané... será que tem um blazer assim pro meu tipo? Você sabe do que eu tô falando seu danado... Tem blazer pro meu tipo de corpinho? tem?

O advogado nem se esforça para responder a saliente pergunta de Janete e imediatamente a deixa falando sozinha.

Janete então conclui...

**Janete:** Eita, aqui é todo mundo muito sério cara, não dá pra mim não véi, vô metê o pé... fui seus bando de engomadinho...

### **Cena 7:**

Janete, ainda em busca do curso ideal, observa a sala do curso de

*Farmácia*, e assim que entra escuta o palestrante falando sobre ervas e remédios tarja preta e de como são viciantes. Logo em seguida, ela vê um tubo de ensaio com um líquido rosa que tinha cheiro de tuti-fruti. Achando que é um suquinho, Janete logo manda pra dento, e claro, sai correndo pro banheiro com dor de barriga. Até porque aquilo era um laxante instantâneo em desenvolvimento.

### **Cena 8:**

Após sair do banheiro, Janete escuta algo sobre organização. Ao entrar na sala do curso de Administração se imagina toda arrumadinha trabalhando em um escritório de uma empresa importante, tipo uma Alterdata da vida. Até que se depara com um monte de gente intelectual, fissuradas em organização e número exatos.

Janete pensa

**Janete:** Tá maluco, não vô aguentar isso aqui não. De organização até manjo do paranauê, agora de numeral, ordinal, cardinal e primos... HÁ... tô é caindo fora.

### **Cena 9:**

Janete, continuando a saga do corredor, avista na porta o seguinte nome “*Engenharia civil*”.

*Janete então solta a seguinte pérola...*

**Janete:** Acho que vou fazer esse negócio de Engenharia Civil, tô querendo mudar meu estado civil pra casada mermo. (Risos).

Janete, ao entrar na tão esperada sala, por sua tristeza, só vê mulher... (sonoplastia de *cuencuencuen*). Se ferrou hein Janete, vai ficar pra titia.

### **Cena 10:**

Frustrada com o curso de Engenharia Civil, Janete segue batido para o curso de Fisioterapia. Janete, que não é boba nem nada, logo se imagina flertando com os *boymagia* que na piscina da hidroterapia poderiam estar. SÓ QUE NÃO... Garota coloca na tua cabeça que tu tá aqui pra estudar e não pra

arranjar marido... Ao chegar lá, Janete se depara com várias senhoras fazendo hidroterapia e imediatamente desiste do curso.

**Janete:** Tô fora! Me imaginei com um monte de garanhões e só encontro vovózinhas? Fui...

### **Cena 11:**

Decepcionada com o curso de fisioterapia, Janete decide continuar perambulando em busca do curso ideal e segue rumo a sala de Biologia, afinal, já que lidar com as pessoas não estava dando certo, melhor lidar com as plantas!

Durante a explicação do curso, o professor traz algumas amostras de urina e fezes e convida Janete para ir até sua mesa para analisar os vermes das fezes de uma criança. Aí então que Janete percebe que Biologia não são só plantas.

**Janete:** Que nojo cara! Estudar pra virar examinadora de verme de “coco”? Vou tirar o meu daqui!

### **Cena 12:**

Mais uma vez desapontada com o curso “quase escolhido”, Janete segue sua jornada. Ao passar pelo corredor, um som chama a atenção de Janete. (sonoplastia de vídeo game). Assim ela vai atrás do som e entra na sala do curso de Ciências da Computação.

Vibrando com tantos jogos ali presentes, Janete assiste a apresentação da produção de jogos virtuais. Quando de repente ela olha no final da sala e se depara com os alunos testando pela primeira vez alguns jogos. Com o tempo em frente ao computador, estavam com seus olhos muito vermelhos, mas para Janete pareciam zumbis. Desesperada, ela foge daquela sala com muito medo de ser atacada.

**Janete:** Se eu ficar aqui ou vou virar comida de zumbi, ou vou virar um personagem de *The Walking Dead*. Cruzes...

### **Cena 13:**

Assustada, Janete resolve entrar na primeira sala que não fosse a dos zumbis. Ao entrar, se depara com o curso de Enfermagem, gosta da ideia e

resolve ficar, pois logo se imagina bem-sucedida e usando um “jalequinho” branco.

**Janete:** Vou ficar, imagina só o povo lá do morro mandando me buscar (Vai lá chama a Doutora Janete) pra socorrer o Carlinho da padaria que acabou de queimar o dedo mindinho.

Durante a apresentação do curso, Janete percebe que todos aqueles alunos eram fissurados em sangue e feridas, então fica muito assustada. (Câmera foca no rosto assustado de Janete). Logo em seguida, chega um dos professores apresentando aos alunos a diversidade de agulhas e seringas, rapidamente Janete pensa.

**Janete:** Agulha? Sangue? Gente mais doida, vou meter o pé.

### **Cena 14:**

Janete resolve então virar engenheira!

**Janete:** Pronto! Tá decidido, vou virar engenheira de qualquer coisa!

Rumo às engenharias (Produção, Ambiental e Sanitária).

Em relato sobre a engenharia Ambiental e Sanitária, Janete logo desiste. Além do mais, sobre ambiente ela só consegue imaginar mato e insetos que tanto detesta, por conta de sua alergia. E Sanitária? Quando ouve esse nome lembra de quando era pequena e caiu dentro do vaso. Por conta disso, traumatizada, só faz suas necessidades no pinico até hoje!

Resolve então ser engenheira de produção! Afinal, sempre foi muito boa produzindo as pulseiras que vendia para seus vizinhos. Ao chegar na sala, se depara com muitos cálculos e diz...

**Janete:** Pra que tanto cálculo para conseguir produzir meia dúzia de pulseira? Não tô gostando não! Afinal, de miçanga eu entendo, mas de números... Vou nessa!

### **Cena 15:**

Janete, ainda sonhando com uma profissão que dê bastante dinheiro, decide entrar na sala de Veterinária.

**Janete:** Vou lá pra Vet, sempre me dei super bem com os cachorros lá da

rua!

Ao entrar na sala, se depara com alguns alunos dissecando um sapo, fica super enojada e diz...

**Janete:** *Véi* na boa, que nojo! Quero isso pra mim não!

### **Cena 16:**

**Janete:** Cara desisto de querer ser alguém na vida! Tá maluco, toda sala que eu passo só tem maluquice!

Janete, desanimada com suas experiências, decide desistir e ir embora!

Eis que no fim do corredor (sonoplastia de anjinhos cantando) há uma sala que Janete no início não deu menor bola! Então decide parar e dar uma espiadinha da porta mesmo! Além do mais, ainda tinha a ideia na cabeça de que Pedagogia são só crianças melequentas!

Se depara com uma professora vestida de “Mago das Letras” contando suas histórias e encantando os futuros alunos do curso!

Janete entra e percebe que isso era tudo que ela sonhou! Educar afinal é mesmo uma arte!

**Janete:** Pronto tá decidido! Vou ser Pedagoga!

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a gravação das cenas, o filme foi para edição, a qual foi feita por duas estudantes que apresentavam mais habilidade com este trabalho. Escolheram a trilha sonora e iremos exibir o resultado final no início do próximo semestre.

Os relatos sobre esta experiência ao final dos encontros são muito importantes. Seguem alguns deles:

*“Eu não imaginava que fazer um filme fosse tão difícil!”*

*“Nunca mais vou ver um filme da mesma forma, os filmes que assisto, depois que comecei a fazer este GEI, fico prestando atenção na fotografia, na música, em como eles fizeram determinado efeito especial...É mágico”.*

*“Eu vim fazer este GEI, pois não gosto muito de ver filmes, mas agora eu*

*tenho vontade de ir ao cinema, estou encantada!”*

*“Eu já era apaixonada por filmes, mas tinha esse conhecimento das técnicas e tão pouco do poder do filme em divulgar cultura e desenvolver a criticidade, via pra me divertir, apenas. Agora de forma alguma!”*

*“Nunca mais eu vou colocar filmes para os meus alunos, somente para cobrir uma aula vaga ou um tempo ocioso. Agora estou mais consciente! Muito menos colocar um filme que eu não tenha assistido antes.”*

Estas declarações foram feitas na avaliação final dos encontros. Espero que esta experiência tenha provocado nas futuras Pedagogas/professoras, o desejo de levar filmes e fazer cinema na escola de forma intencional, contínua e, principalmente, levar esta sétima arte para desenvolver a autonomia de pensamento e criticidade.



Grupo 2015 do filme *Portfólio, o desespero* (acervo pessoal)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAKHTIN, MICHAEL. ESTÉTICA DA COMUNICAÇÃO VERBAL. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 1997.

BASTOS, FÁBIO DA PURIFICAÇÃO DE. PESQUISA-AÇÃO EMANCIPATÓRIA E PRÁTICA EDUCACIONAL DIALÓGICA EM CIÊNCIAS NATURAIS. 1995. TESE (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO) – FACULDADE DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, 1995.

BENJAMIN, WALTER. A OBRA DE ARTE NA ERA DE SUA REPRODUTIBILIDADE TÉCNICA. IN: MAGIA E TÉCNICA, ARTE E POLÍTICA. ENSAIOS SOBRE LITERATURA E HISTÓRIA DA CULTURA. OBRAS ESCOLHIDAS. VOL. 1. SÃO PAULO: BRASILIENSE, 1994.

BERGALA, ALAIN. L'HYPOTHÈSE CINÉMA. PETIT TRAITÉ DE TRANSMISSION DU CINÉMA À L'ÉCOLE ET AILLEURS. PARIS: PETIT BIBLIOTHÈQUE DES CAHIERS DU CINÉMA, 2006.

BERGER, JOHN. EV'RY TIME WE SAY GOODBYE. PERIÓDICO. SIGHT & SOUND; JUN91, VOL. 1 ISSUE 2, P14. DISPONÍVEL: <[HTTP://CONNECTION.EBSCOHOST.COM/C/ARTICLES/10412319/EVE](http://connection.ebscohost.com/c/articles/10412319/everytime-we-say-goodbye)RYTIME-WE-SAY-GOODBYE>. ACESSO EM: 30 FEV. 2015

BRASIL. LEI Nº 12.343, DE 2 DE DEZEMBRO DE 2010. INSTITUI O PLANO NACIONAL DE CULTURA - PNC, CRIA O SISTEMA NACIONAL DE INFORMAÇÕES E INDICADORES CULTURAIS - SNIIC E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. DIÁRIO OFICIAL [DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL], BRASÍLIA, DF, N. 231, 3 DEZ. 2010. SEÇÃO 1, P. 1

DEMO, PEDRO. METODOLOGIA CIENTÍFICA EM CIÊNCIAS SOCIAIS. SÃO PAULO: ATLAS, 1995.

DUARTE, ROSÁLIA. CINEMA & EDUCAÇÃO: REFLETINDO SOBRE CINEMA E EDUCAÇÃO. BELO HORIZONTE: AUTÊNTICA, 2002, P. 126.

DUARTE, ROSALIA; ALEGRIA, JOÃO. FORMAÇÃO ESTÉTICA AUDIOVISUAL: UM OUTRO OLHAR PARA O CINEMA A PARTIR DA EDUCAÇÃO. REVISTA EDUCAÇÃO E REALIDADE N. 33(1): 59-80 JAN/JUN 2008. DISPONÍVEL EM: <[HTTP://SEER.UFRGS.BR/EDUCACAOEREALIDADE/ARTICLE/DOWNLOAD/6687/4000](http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/6687/4000)>. ACESSO EM: 10 NOV. 2012.

FERNANDES, ADRIANA HOFFMANN. INFÂNCIA, CULTURA E MÍDIA: REFLEXÕES SOBRE O NARRAR DAS CRIANÇAS NA CONTEMPORANEIDADE1. IN: CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS, V.11, N.1, JAN/JUN 2011, RIO DE JANEIRO. RESUMOS... RIO DE JANEIRO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2011. P. 18.

FREIRE, PAULO. PEDAGOGIA DA AUTONOMIA. RIO DE JANEIRO: PAZ E TERRA, 1996.

\_\_\_\_\_. PEDAGOGIA DO OPRIMIDO. RIO DE JANEIRO: PAZ E TERRA, 1987.

FRESQUET, ADRIANA MABEL. FAZER CINEMA NA ESCOLA: PESQUISA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE ALAIN BERGALA E NÚRIA AIDELMAN FELDMAN. IN: REUNIÃO ANUAL DA ANPED –, 31., 2008, CAXAMBU. RESUMOS... RIO DE JANEIRO: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2008. P. 16.

THIOLLENT, MICHEL. METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO. SÃO PAULO: CORTEZ, 2000.

VYGOTSKY, L. S. PENSAMENTO E LINGUAGEM. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 1991.

\_\_\_\_\_. PSICOLOGIA DA ARTE. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 1999.

## BRINCADEIRA NO ESPAÇO ESCOLAR

Prof (a). Carla Cunto

A brincadeira na infância é um elemento fundamental do desenvolvimento humano. O brinquedo e o brincar ocupam (ou devem ocupar) um lugar importante nos estudos sobre a infância. Nesse sentido, o presente capítulo propõe uma reflexão sobre as questões que envolvem velhas e novas formas de brincar que têm se configurado nos espaços de relações sociais, principalmente na escola. Serão descritas experiências, estudos e intervenções do componente curricular *Grupo de Estudos Independentes (GEI) Brinquedoteca*.

### 1. CONCEITOS FUNDAMENTAIS: BRINQUEDO, BRINCADEIRA E CULTURA

As concepções sobre o brinquedo e o brincar precisam ser construídas com os alunos do curso de pedagogia, a fim de ampliar suas percepções para além do senso comum. Para tanto, as primeiras ações do GEI Brinquedoteca dizem respeito a busca pela conceituação e definição da brincadeira que conduz o trabalho teórico aos estudos de Vigotsky (1984, 2008), Brougère (2004), Winnicott (1975) e Maluf (2003).

Os autores mencionados apontam para a relação da brincadeira com o universo simbólico, o pensamento abstrato e o desenvolvimento da linguagem. Esses referenciais norteiam o trabalho pedagógico e teórico do componente curricular ao longo do semestre, por meio da leitura de obras completas, capítulos e artigos. Adiante apresentaremos os conceitos fundamentais que sustentam o trabalho do GEI que precisam ser consolidados pelos alunos no decorrer das ações práticas propostas ao longo do semestre.

#### *1.1 A brincadeira e o brincar: parte do universo cultural infantil*

No ato de brincar, os gestos, objetos e espaços, podem representar para a criança outros significados, sem ser aquele que lhe deram na origem. É por meio do brincar que podemos perceber as ações lúdicas que tanto envolvem as crianças. Entretanto, a brincadeira contempla inúmeros conceitos para além da simples ação expressa no brincar.

Assim, um dos desafios iniciais do GEI Brinquedoteca, está no desenvolvimento e construção do conceito de brincadeira, que demanda do estudante do curso de pedagogia uma percepção mais apurada e teórica sobre a brincadeira, a fim de desconstruir algumas concepções do senso comum.

A primeira delas, está no entendimento de que as brincadeiras iniciam na fase do desenvolvimento em que as crianças muito pequenas, por volta dos dois anos de idade, experimentam o uso da fala e se inserem no universo simbólico e do pensamento abstrato. Grande parte dos discentes do GEI compreendem que a brincadeira é nata, que mesmo os bebês brincam quando apresentam movimentos de imitação e exploração do próprio corpo e do meio que os cercam.

No entanto, adotamos uma concepção de brincadeira que é resultado do pensamento abstrato e simbólico, baseado nos teóricos do desenvolvimento infantil como Piaget (ano psicogenese), Vigotsky (forma e pensamento) e Wallon (ano). Nesse sentido, as crianças só brincam quando são capazes de elaborar uma situação abstrata, imaginária, para se tornar uma ação real que é o brincar.

Assim, as brincadeiras se iniciam na fase do desenvolvimento em que as crianças, por volta dos dois anos de idade, experimentam o uso da fala e se inserem no universo simbólico, caracterizada pelo pensamento abstrato, ausente em crianças muito pequenas e em animais.

Segundo Vygotsky (1984, p.106), crianças por volta dos 2 anos de idade têm a necessidade de satisfazer seus desejos imediatamente.

---

*Entretanto, na idade pré-escolar surge uma grande quantidade de tendências e desejos não possíveis de serem realizados de imediato.[...] Suponha que uma criança muito pequena (talvez com dois anos e meio de idade) queira alguma coisa – por exemplo, ocupar o papel de sua mãe. Ela quer isso imediatamente. Se não puder tê-lo, poderá ficar muito mal humorada; no entanto, comumente, poderá ser distraída e acalmada de forma a esquecer seu desejo.*

---

É nesse estágio do desenvolvimento que surge a brincadeira, permeada de simbologia e do pensamento abstrato que, por vezes, é traduzido pelo que compreendemos como imaginação.

Para Leontiev (*apud* Maluf, 2003), a brincadeira é uma atividade objetiva,

pois vai mediar sua relação e percepção do mundo ambiental e dos sujeitos. A criança precisa de um espaço para colocar a imaginação e a criatividade em ação. Trabalhar com o imaginário é trabalhar com o pensamento abstrato. Ao se comportar, por exemplo como mãe, motorista ou médico, a criança é estimulada a jogar com esses papéis em situações variadas. “Na brincadeira, a criança assume e exercita os vários papéis com o quais interage no cotidiano” (OLIVEIRA, 1992, s.p).

É por meio da brincadeira que a criança se prepara para a vida, mostra sua maneira de ver o mundo e divulga sua realidade vivida, assimilando a cultura do meio que vive, integrando-se nele, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece.

A brincadeira varia entre culturas e tempo. A criança que vê sua mãe em casa cuidando dos filhos vai expressar isso na hora da brincadeira de boneca, pois ali ela vai desempenhar o papel da mãe cuidando da boneca e da casa. Já a criança que vê seus pais trabalhando vão brincar de trabalhar.

Desta forma, os sentidos da brincadeira são estabelecidos pelos sujeitos que estão envolvidos em um contexto social e cultural, que são fontes de sentido e de significado. Segundo Brougère (2004, p 40-41), o brinquedo é, com suas especificidades, uma dessas fontes. “Se ele traz para a criança um suporte de ação, de manipulação de conduta lúdica, traz-lhe também formas e imagens, símbolos para serem manipulados”, que são definidos e consolidados pela cultura em que a criança está envolvida.

## *1.2 Imaginação*

Numa perspectiva conceitual, entendemos a imaginação como parte do desenvolvimento, possibilitada pelas funções psicológicas superiores. Desta forma, mais especificamente na faixa etária do Pré Escolar e Ensino Fundamental (séries iniciais), a brincadeira torna-se o principal meio da expressão do pensamento abstrato. Isto caracteriza a natureza de transição da atividade do brinquedo: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais.

Nesse sentido, podemos considerar a brincadeira como a imaginação em

ação, de forma que, utilizando o brinquedo, a criança traz uma questão imaginária e aprende a agir numa esfera cognitiva.

Por outro lado, a brincadeira é elaborada numa situação abstrata, imaginária, para se tornar uma ação real que é o brincar. Sendo assim, a imaginação é a brincadeira sem ação, caracterizada pelo pensamento abstrato, ausente em crianças muito pequenas e em animais. Segundo Vigotsky (1984, p. 107), “no brinquedo a criança cria uma situação imaginária” e a coloca em ação no momento da brincadeira.

Um conceito equivocado que acompanha a maior parte dos estudantes do curso de Pedagogia no GEI Brinquedoteca está na caracterização da importância da brincadeira como meio estimulador da imaginação.

Inicialmente, a partir do senso comum, os alunos afirmam equivocadamente que a brincadeira é importante para estimular a imaginação. No entanto, a imaginação é elemento constitutivo prévio do ato de brincar.

Não há brincadeira sem o pensamento abstrato e lógico, que está na ação prévia de imaginar os elementos constituintes da brincadeira. Portanto, para que haja a brincadeira é necessário um processo de pensamento imaginário e não o inverso, como acreditam os estudantes por meio da construção do senso comum.

Nesse sentido, apesar do sutil equívoco dos fundamentos do conceito de imaginação na brincadeira e no brincar, percebemos que uma formação ampla do futuro professor para as abordagens e seleção de estratégias pedagógicas acertivas na prática docente, depende da construção adequada do conceito de imaginação na perspectiva da brincadeira.

Durante o GEI (e ao final), os alunos compreendem que a construção cognitiva durante o processo da ação imaginária, tão necessária no ensino fundamental, pode ser estimulada por meio da oportunização da brincadeira nos espaços escolares. Compreendendo claramente que a escola precisa assegurar tempos e espaços de qualidade para o desenvolvimento da brincadeira a fim de garantir que a criança coloque a imaginação em ação.

### *1.3 Brinquedo*

Outra concepção central do trabalho no GEI está na definição de

brinquedo a qual defendemos. O brinquedo está além da caracterização de um objeto elaborado para um uso lúdico infantil. O conceito de brinquedo é dado por aquele que brinca, ou seja, a criança. Este conceito é central na fundamentação teórica da proposta do GEI Brinquedoteca, que entre as ações que serão descritas a seguir, propõe a catalogação, construção, organização de brinquedos.

Segundo Vygotsky (1984 p.111), no brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas. Um foguete pode ser construído com o fim de ser utilizado numa brincadeira imitativa de uma espaçonave, no entanto, pode ser utilizado por um menino como se fosse um carro que imitaria o tráfego e as ruas que conhece.

Uma menina poderia perfeitamente simular o carrinho de compras de supermercado, subvertendo a intenção daquele que criou o objeto carrinho. O brinquedo “não parece definido por uma função precisa: trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza”, de acordo com Brougère (2004 p. 13).

Nesta perspectiva, existem diferentes sentidos para o mesmo objeto, já que aquele que constrói o objeto estabelece um uso que pode ser modificado a partir do sentido que cada criança dá. O objeto então, só se torna brinquedo na brincadeira, como elemento e estratégia que concentra uma simbologia e significado representativo.

---

*No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo (VYGOTSKY, 1984, p.111).*

---

Assim, para que a brincadeira possa acontecer, é necessário o sujeito responsável pela ação de brincar, que é a criança, determinante do que é ou não o brinquedo. Deve-se considerar que:

---

*a brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas aí tornam-se outras. É um espaço à imagem da vida comum que*

*obedece a regras criadas pela circunstância. Os objetos, no caso, podem ser diferentes daquilo que aparentam (BROUGÈRE, 2004).*

---

Segundo Maluf (*apud* Kishimoto, 2003) “o brinquedo é entendido como objeto, suporte da brincadeira”, enquanto Vygotsky (1984, p.106) aponta o brinquedo como representativo de um objeto para atender o desejo momentâneo da criança quando:

---

*Surge os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanecem ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade de pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo.*

---

Nesse sentido, nem sempre o que é pensado e estipulado para ser um brinquedo vai ter necessariamente esse objetivo nas mãos de uma criança, já que o brinquedo não passa de um objeto e é a criança quem vai estabelecer a definição ao brincar livremente.

É no brinquedo e no brincar que a criança satisfaz certas necessidades, desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos. É nesse momento que a criança usa a imaginação e coloca em jogo os signos e significados “num mundo ilusório imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (VYGOTSKY 1984 p.106).

Assim, o brinquedo não parece definido por uma função precisa: trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza (BROUGÈRE, 2004, p. 13).

Partindo desse princípio, existem diferentes sentidos para o mesmo brinquedo sendo estabelecidos pelos indivíduos, levando em questão a sua concepção de ver o mundo.

### 1.4 A importância da brincadeira e do brincar

Uma vez construídos os conceitos fundamentais, o GEI aponta analiticamente para a importância da brincadeira e do brincar na perspectiva da consolidação de um elemento estruturante no desenvolvimento humano/infantil.

A brincadeira ajuda a criança a elaborar e avançar no seu processo de desenvolvimento (maturação e aprendizagem). Segundo Winnicott (1975, p.63):

---

*O brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia, finalmente a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros.*

---

A importância do brincar está no desenvolvimento integral do ser humano. Seja nas relações sociais, afetivas, corporais e/ou cognitivas. É na relação com a brincadeira que a criança constrói sua identidade, se comunica e se insere na cultura e sociedade que a permeia. Ao brincar, a criança se envolve num processo de socialização, adquire novos conhecimentos e habilidades que contribui para o desenvolvimento cognitivo, trabalhando com o pensamento abstrato, desenvolvendo também uma construção afetiva e o social.

---

*Brincar é mais que uma atividade lúdica, é um modo para obter informações, respostas e contribui para que a criança adquira uma certa flexibilidade, vontade de experimentar, buscar novos caminhos, conviver com o diferente, ter confiança, raciocinar, descobrir, persistir e perseverar; aprender a perder percebendo que haverá novas oportunidades para ganhar. Ao brincar a criança adquire hábitos e atitudes importantes para seu convívio social e para seu crescimento intelectual e aprende a ser persistente, pois percebe que não precisa desanimar ou desistir diante da primeira dificuldade (SMOLE, 2000, p. 14).*

---

É através do brincar que a criança faz suas representações, tem a oportunidade de se colocar no lugar do outro, ao mesmo tempo em que tem a chance de mergulhar num ambiente em que, muitas vezes, não faz parte do seu contexto. Segundo Smole (2000, p. 14), “enquanto brinca, o aluno amplia sua capacidade corporal, sua consciência do outro, a percepção de si mesmo como

um ser social, a percepção do espaço que o cerca e de como explorá-lo”.

Para Vigotsky (1998), o brinquedo não deve ser considerado como o ponto chave da infância, mas apresenta um papel relevante no desenvolvimento da criança.

---

*A brincadeira é o mais alto grau do desenvolvimento infantil nessa idade, porque ela é a manifestação livre e espontânea do interior, a manifestação do interior exigida pelo próprio interior. (FROBEL apud BROUGÈRE, 2000, p.92)*

---

Para Bomtempo (2008), as brincadeiras permitem que as crianças tenham contato com situações que as levarão ao seu amadurecimento emocional, aprendendo a lidar com as diferenças entre pessoas e objetos. Contribui também para a estimulação do raciocínio e a compreensão das estratégias envolvidas.

As regras contidas na brincadeira ajudam as crianças a compreender o mundo ao qual estão inseridas. A compreensão de regras na brincadeira é outro conceito que precisa ser construído no GEI Brinquedoteca. Comumente, os alunos compreendem de forma limitada que regra é um conjunto de normas, preceitos, ordenamentos prévios estabelecidos por outrém, que conduzirão a brincadeira.

No entanto, compreendemos que regra é um dos elementos constituintes da brincadeira, na maior parte das vezes estabelecidos de forma implícita, mesmo que não seja um jogo. É a brincadeira que coloca limites nas regras. As regras contêm sua própria situação imaginária.

---

*Duas irmãs, com idades de cinco e sete anos, disseram uma para outra: “Vamos brincar de irmãs? Elas estavam encenando a realidade. [...] ao brincar, a criança tenta ser o que ela pensa que uma irmã deveria ser. Na vida, a criança comporta-se sem pensar que ela é a irmã de sua irmã. Entretanto, no jogo em que as irmãs brincam de “irmãs”, ambas estão preocupadas em exibir seu comportamento de irmã; fato de duas terem decidido brincar de irmãs induziu-as a adquirir regras de comportamento. Somente aquelas ações que se ajustam a essas regras são aceitáveis para a situação de brinquedo: elas se vestem como, falam como, enfim,*

*encenam tudo aquilo que enfatiza suas relações como irmãs à vista de adultos e estranhos (VIGOTSKY, 1998, p.124-125).*

---

Para Brougère (2000, p.101), “as regras não preexistem à brincadeira, mas são produzidas à medida que se desenvolve a brincadeira. [...] Uma regra da brincadeira só tem valor se for aceita por aqueles que brincam e só vale durante a brincadeira”.

Conforme aponta Vigotsky (1998, p.124-125), “não existe brinquedo sem regras”. Ou seja, a própria situação imaginária do brinquedo já supõe que ele tem regras, mesmo que as regras não sejam pré-estabelecidas. E, em seguida, prossegue ao afirmar que “sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras – não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que têm sua origem na própria situação imaginária.”

## 2 - O GEI BRINQUEDOTECA

O GEI Brinquedoteca, como componente curricular, é um espaço privilegiado de estudos e práticas do brinquedo e do brincar. Nele contribuimos com a formação de futuros (e atuais) educadores, já que se faz necessário que aqueles que podem garantir os espaços da brincadeira compreendam as velhas e novas formas do brincar constituídas na sociedade atual.

Para tanto, apresentaremos três perspectivas de trabalho que atendem ao princípio norteador do ensino superior baseado no trinômio ensino – pesquisa – extensão.

### *2.1 Ensino: Formação de brinquedistas*

As propostas do GEI, com os alunos do curso de pedagogia, buscam desenvolver estudos a partir de uma concepção metodológica de prática-teoria-prática para a formação do futuro pedagogo com qualificações para poder atuar em diversos segmentos da brinquedoteca. Tal proposta se estende também à comunidade escolar do município por meio de formações dos agentes de creche e de escolas parceiras do Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO).

O GEI compreende que o pedagogo ou educador que atua com a brincadeira e a brinquedoteca deve desenvolver competências e habilidades

centradas na promoção das melhores condições para um brincar de qualidade.

Nas atividades do GEI, além da apresentação aprofundamento e consolidação dos conceitos sobre brinquedo e brincar, estão contemplados estudos sobre a organização e implantação de brinquedotecas que consiste na catalogação, organização e elaboração de brinquedos.

O desenvolvimento de procedimentos de catalogação de brinquedos, segue diretrizes de classificações sociológicas; filogenéticas; psicológicas e pedagógicas que são construídas com os alunos. A construção de critérios de classificação ajuda os alunos a organizar os brinquedos de uma brinquedoteca e a elaborar uma lista de aquisições para ampliar o repertório de objetos lúdicos e de possibilidades do brincar.

A elaboração de brinquedos propõe aos alunos a reflexão sobre o uso de materiais alternativos sem “sucatear” a brincadeira. É importante manter a estética sensível que envolve a criança no processo da brincadeira e na escolha dos brinquedos que comporão os cenários do brincar. Refletimos também sobre como tornar o aluno construtor do próprio brinquedo.

## *2.2 Pesquisa: produção acadêmica*

Desde 2012, o GEI brinquedoteca estimulou inúmeros trabalhos de conclusão de curso (TCC), onde o tema central de pesquisa era a brincadeira, seja em espaços educacionais formais, em instituições culturais e de saúde. Dentre eles, destacam-se temas relevantes da atualidade como:

- “O Brinquedo e o brincar em tempos de cibercultura” da ex-discinte Ana Carolina de Paula Silva, que busca refletir sobre a cultura lúdica do nosso tempo;

- “Brinquedo e o brincar na instituição de promoção cultural: desafios e possibilidades” da egressa Luciana de Nazareth Silva Carneiro, que analisa as ações para a brincadeira e o brincar de uma grande organização no município de Teresópolis;

- “Humanização da sala de espera no atendimento pediátrico de saúde: ações pedagógicas” da ex-aluna Gabriella Claussen Corrêa, que analisa as possibilidades de ações do pedagogo na área da saúde, mais especificamente, relacionados ao trabalho interdisciplinar com a clínica de fisioterapia do UNIFESO.

Além dos TCCs, o GEI Brinquedoteca esteve vinculado a diversas pesquisas do Programa de Iniciação Científica, Pesquisa e Extensão do Centro Universitário Serra dos Órgãos – PICPE/UNIFESO, tendo como coordenadora a professora Carla Cunto com os temas: “*O Brinquedo e o brincar em tempos de cibercultura*”; “*Projeto ReCriando: A Brinquedoteca no Desenvolvimento Integral da Criança*” e “*Brinquedotecas escolares: uma parceria de escolas públicas e do PIBID/UNIFESO*”.

### *2.3 Extensão: interação academia e comunidade*

As propostas de ensino e pesquisa do GEI normalmente se desdobram em ações de extensão, considerando que a concepção metodológica está pautada na prática-teoria-prática. Apresentaremos adiante as principais atividades de extensão que foram (e estão sendo) desenvolvidas pelos discentes por meio de propostas e atividades obrigatórias e complementares, assim como as pesquisas citadas anteriormente.

A implantação de brinquedotecas em espaços diversos possibilita ao aluno a vivência prática dos conceitos construídos no GEI. Esta proposta está fundamentada em diversos projetos que regulamentam as ações dos alunos, estabelecem a metodologia da intervenção e definem o campo de atuação.

#### *2.3.1 Projeto brincando na Quinta*

Este projeto pretende ampliar e adequar as ações do curso de Pedagogia voltadas para as demandas de formação profissional por meio de vivências lúdicas mediadas por diferentes tecnologias por meio do Grupo de Estudos Independentes Brinquedoteca, bem como ampliação dos campos de atuação dos alunos cursistas, atendendo a rede municipal de ensino em ações do brinquedo e do brincar no campus Quinta do Paraíso do UNIFESO, desenvolvendo práticas pedagógicas na brinquedoteca do curso.

Como metodologia, o projeto propõe a recepção de alunos da rede privada e pública presentes no município de Teresópolis, que são recepcionados pelos estudantes do curso de pedagogia, inscritos no componente curricular GEI Brinquedoteca, onde iniciarão o reconhecimento do Campus Quinta com dinâmicas de música e desenvolvimento de atividades de brincadeira na brinquedoteca por meio de “rodízio” com os materiais lúdicos ali dispostos.

### 2.3.2 Brinquedotecas nos espaços de saúde da Fundação Educacional Serra dos Órgãos (FESO)

A implantação e manutenção de brinquedotecas como ação de extensão, do curso de pedagogia nos Espaços de Saúde da FESO, está em consonância com a missão da instituição, possibilitando a melhoria da qualidade da formação dos alunos do curso de pedagogia, além da ampliação do campo de atuação do GEI Brinquedoteca com vistas ao atendimento e assistência às crianças/pacientes dos ambientes de saúde administrados pela FESO.

A atividade tem como principal objetivo a Criação de brinquedotecas, reestruturação, organização e manutenção de espaços do brincar nos ambientes pediátricos hospitalares e ambulatoriais. Para tanto, os alunos matriculados no componente curricular GEI Brinquedoteca, orientados, coordenados e supervisionados pela professora Carla Cunto, desenvolverão meios e estratégias para que a brincadeira e o brincar sejam contemplados nos ambientes de saúde do Hospital das Clínicas Constantino Otaviano, Ambulatório do UNIFESO e Clínica de Fisioterapia.

### 2.3.3 Projeto Baú de brinquedos solidário

Este projeto foi criado no ano de 2012, pelo GEI Brinquedoteca, a fim de dar suporte na arrecadação de brinquedos e diversos materiais para as propostas de implantação de brinquedotecas comunitárias fixas e itinerantes, que proporcionem o desenvolvimento de atividades lúdicas infantis. Entre os principais focos de arrecadação de brinquedos, estão as instituições privadas, onde os alunos do GEI promovem apresentações teatrais em troca da arrecadação de brinquedos para montagem das brinquedotecas. Para tanto, os alunos dividem-se em grupos e elaboram um planejamento prévio para a execução da campanha.

### 2.3.4 Calouro solidário

Calouro solidário é um projeto do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS) do UNIFESO que visa despertar nos estudantes o exercício da cidadania, o engajamento social e a solidariedade.

O curso de pedagogia, por meio do GEI brinquedoteca, desenvolve propostas de ação com os calouros para estruturação de espaços do brinquedo e do brincar em instituições de atendimento infantil reconhecidamente de

utilidade pública. Como o Lar tia Anastácia, que é um Centro de Atenção à Criança e à Família, e Associação Síndrome de Down (ASSIND) por meio das seguintes ações: reconhecimento inicial do espaço, elaboração de um plano de decoração e adequação do espaço, campanha de arrecadação de brinquedos articulada com o *Projeto Baú de Brinquedos Solidário*, seleção dos brinquedos arrecadados, montagem da brinquedoteca e decoração, atividades de contação de histórias, teatro e brincadeiras com os brinquedos da brinquedoteca.

### 2.3.5 Projeto sala de espera

Na busca pela ampliação e adequação de propostas que articulem os trabalhos dos cursos de Pedagogia e Fisioterapia do Centro Universitário Serra dos Órgãos, o projeto Sala de Espera buscou atender, através de atividades lúdicas, os pacientes pediátricos da Clínica de Fisioterapia do UNIFESO que aguardam na sala de espera.

Normalmente, enquanto aguardam o atendimento, as crianças ficam impacientes e agitadas. Os mesmos transitam pelo estacionamento, gerando incômodos aos seus responsáveis e despendimento de energia necessária durante o atendimento que se seguirá.

A utilização de recursos lúdicos tem-se mostrado um catalisador no processo de recuperar a capacidade de adaptação da criança numa situação adversa. O atendimento aos pacientes da Clínica de Fisioterapia do UNIFESO demonstra-se adequado às propostas de humanização do Curso de Fisioterapia no atendimento às crianças, além de ser mais um espaço de formação e atuação do pedagogo.

O projeto possibilitou a melhoria da qualidade da formação dos profissionais de educação (pedagogia) e saúde (fisioterapia), além do atendimento e assistência ao público alvo do projeto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos que os alunos, ao chegarem no GEI Brinquedoteca, apresentam dificuldade em compreender o significado da brincadeira para o desenvolvimento infantil no espaço escolar. O mesmo é verificado acerca do conflito de ideias para a promoção da brincadeira na escola que, por diversas vezes, se confunde com uma ação pedagógica.

O GEI Brinquedoteca permite que os alunos revejam suas ações e conceitos para o desenvolvimento integral da criança no espaço escolar, ampliando suas concepções sobre a importância da brincadeira no universo infanto juvenil e do papel da escola nesse contexto.

As ações desenvolvidas ao longo do semestre permitem a compreensão de que alguns elementos do brinquedo e da brincadeira, necessariamente, devem estar contidos numa ação lúdica, permitindo a criança a se relacionar, inventar e imaginar.

O importante da brincadeira não incide em chegar a um resultado final, como montar uma pequena cidade com todos os detalhes que a caracterizam, mas no próprio conteúdo da ação, no “fazer” da atividade. Dessa forma, podemos afirmar que o brincar é uma necessidade da criança e do adulto para o seu favorável desenvolvimento.

Os trabalhos de extensão e formação de brinquedistas permitem que os educadores percebam que no afã de resolver as questões pedagógicas não identificam as necessidades envolvidas na promoção de ações para o brinquedo e o brincar infanto juvenil.

Durante a participação dos estudantes, identificamos que os mesmos apresentam alternativas de uso do espaço escolar, sendo os mais recorrentes: as próprias paredes, carteiras dos alunos, o chão do refeitório e corredores, entre outros.

A formação de brinquedistas na instituição parte do pressuposto de que os equipamentos adequados para as brincadeiras são aqueles que possibilitam e estimulam a criança a brincar. Seja uma boneca “Barbie” ou uma boneca de pano, um carrinho de controle remoto ou um feito de garrafa PET. Ou seja, é valorizado o uso da imaginação e da criatividade, tanto para as crianças na hora de brincar, como para a escola na arrecadação de brinquedos, como foi feito

pelo projeto “Baú de brinquedos solidários”.

Ao final das formações e da participação do GEI, fica evidente, para todos os envolvidos, que existe a necessidade de ampliar os espaços/tempos de brincadeira, sem a cobrança de desempenho nos espaços escolares.

Nesse sentido, o GEI Brinquedoteca apresenta uma grande relevância na formação docente. Aproxima os espaços de prática educativa do desenvolvimento de estudos no ensino superior, ao passo que desconstrói pré conceitos quanto ao brinquedo e brincar no espaço escolar. Consolida uma prática pedagógica que respeita a criança tanto no período do seu desenvolvimento, e das necessidades próprias da faixa etária, quanto dos direitos a ela garantidos para o brincar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, PHILLIPE. HISTÓRIA SOCIAL DA CRIANÇA E DA FAMÍLIA. 2. ED. RIO DE JANEIRO: AFILIADA, 1978.

BARBERO, JESUS MARTIN. GLOBALIZAÇÃO COMUNICACIONAL E TRANSFORMAÇÃO CULTURAL IN: MORAES, DÊNIS DE. (ORG) POR UMA OUTRA COMUNICAÇÃO. RIO DE JANEIRO: RECORD, 2003.

BENJAMIN, WALTER. REFLEXÕES: A CRIANÇA, O BRINQUEDO, A EDUCAÇÃO. SÃO PAULO: SUMMUS, 1984.

BROUGÈRE, GILLES. JOGO E EDUCAÇÃO. PORTO ALEGRE: ARTES MÉDICAS, 1998A.

\_\_\_\_\_. BRINQUEDO E CULTURA. 3. ED. SÃO PAULO: CORTEZ, 2000.

CHAUÍ, MARILENA. CONVITE À FILOSOFIA. 13. ED. SÃO PAULO: ÁRTICA, 2008

FAGUNDES. APRENDIZES DO FUTURO: AS INOVAÇÕES COMEÇARAM. CADERNOS INFORMÁTICA PARA MUDANÇA EM EDUCAÇÃO. MEC/SEED/PROINFO, 1999.

KISHIMOTO, TIZUKO MORCHIDA. JOGO, BRINQUEDO, BRINCADEIRA E EDUCAÇÃO. 3. ED. SÃO PAULO: CORTEZ, 1999.

LUCKESI, CIPRIANO CARLOS. DESENVOLVIMENTO DOS ESTADOS DE CONSCIÊNCIA E LUDICIDADE. CADERNO DE PESQUISA DO NÚCLEO DE FACED/UFBA, V.2, N.21, P.9-25, 1998.

MALUF, ANGELA CRISTINA MUNHOZ, BRINCAR: PRAZER E APRENDIZADO. PETRÓPOLIS: VOZES, 2003.

PINTO, MARIA RAQUEL BARRETO. A CONDIÇÃO SOCIAL DO BRINCAR NA ESCOLA: O PONTO DE VISTA DA CRIANÇA. (DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA/UFSC), FLORIANÓPOLIS, 2003.

UNIFESO. PIBID PEDAGOGIA. RELATÓRIO 10. SEMESTRE 2013. TERESÓPOLIS, 2013.

VYGOTSKY, L. S. A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 1984.

# *EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POR JUSTIÇA SOCIAL E EQUILÍBRIO AMBIENTAL*

*Prof. Luiz Antônio de Souza Pereira*

O mundo atual é marcado, entre outras coisas, pelo aumento da degradação ambiental e desigualdade social. O desenvolvimento da educação ambiental, em especial, a partir da segunda metade do século XX, aponta a insustentabilidade do modelo econômico hegemônico, revelando suas contradições e consequências. Ao mesmo tempo em que anuncia a necessidade e possibilidade da construção de um outro mundo, com “equilíbrio ambiental e justiça social”.

O capítulo apresenta, de forma resumida, as principais etapas, estratégias e assuntos abordados ao longo do *Grupo de Estudos Independentes: Educação Ambiental* (GEI: EA) durante o semestre letivo.

## 1. O QUE SABEMOS SOBRE O MEIO AMBIENTE?

No primeiro encontro do GEI de Educação Ambiental, solicito aos discentes que respondam algumas perguntas em uma folha de papel. Algumas das questões são: O que o estudante (ou o grupo de estudantes) compreende (compreendem) por meio ambiente? Qual é a diferença entre educação e educação ambiental? O que o estudante (ou grupo de estudantes) já estudou (estudaram) sobre a temática ambiental? Em quais disciplinas a questão ambiental estava presente na escola?

Em seguida, leio todas as respostas de uma mesma questão, sem identificar o estudante ou grupo, e analisamos conjuntamente as respostas. Via de regra, o meio ambiente é compreendido como sinônimo de fauna, flora e alguns elementos da natureza (como a água, o ar, as rochas etc.). O homem, na maior parte dos relatos, não está presente, ou seja, é visto como algo exterior.

A educação, dentro de uma proposta libertária para os estudantes, possui o objetivo de formar “cidadãos críticos, reflexivos, participativos e autônomos”. A palavra ambiental surge apenas como um adjetivo para reforçar a preocupação e o estudo do meio ambiente.

Os relatos dos discentes revela que a temática ambiental ao longo do

ensino fundamental ou médio é pouco abordada e de forma superficial. Dentro da sala de aula, a questão ambiental está presente, quase que exclusivamente, nas disciplinas de Biologia, Ciências e Geografia. E no cotidiano escolar restringe-se a datas comemorativas (dia da árvore, dia da água, dia do meio ambiente etc.) e projetos efêmeros pensados de cima para baixo e de fora para dentro da escola por órgãos governamentais e/ou parcerias com ONGs.

A leitura e análise das respostas possui dois objetivos. O primeiro é a realização de um diagnóstico da turma, que é levado em consideração no planejamento e organização das ações futuras realizadas ao longo do semestre. O segundo objetivo é deixar “uma pulga atrás da orelha” do estudante e apresentar aquele momento como um ponto de partida e não de chegada. Muitos sentem-se frustrados e até mesmo envergonhados com as respostas e a constatação do precário conhecimento que possuem sobre a temática ambiental. Nesse momento procuro estimulá-los e deixar claro que as respostas mais refletem como a questão ambiental é abordada em nossa sociedade e no sistema educacional do que um problema específico apenas dos estudantes do GEI

## 2. ECOCINE

Via de regra, iniciamos nosso segundo encontro no curso com um “Ecocine”. Nas últimas décadas foram lançados diversos documentários sobre a temática ambiental. No GEI: Educação Ambiental, particularmente, o documentário mais apresentado ao longo dos últimos anos foi o norte-americano “A última hora” (2007), dirigido por Leila Conners Petersen e Nadia Conners e produzido e narrado por Leonardo DiCaprio.

“A última hora” segue uma organização presente em boa parte dos documentários que abordam a temática ambiental. Inicialmente é apresentado um diagnóstico do planeta Terra. Em seguida, apresenta as causas da situação mostrada anteriormente. E termina apresentando soluções tecnológicas e comportamentais que a sociedade e os indivíduos podem e devem adotar para reverter ou ao menos amenizar os atuais problemas atuais.

O documentário, assim como os demais, explora bastante os recursos audiovisuais disponíveis. As imagens e as sequências de imagens são

cuidadosamente selecionadas e combinadas com a trilha sonora com o intuito de atrair a atenção e sensibilizar os telespectadores. Outro recurso bastante presente nos documentários sobre a temática ambiental é a utilização de entrevistas com pesquisadores e a apresentação de dados e informações. Há uma preocupação em apresentar a questão ambiental não apenas como uma decisão política, econômica, social, cultural ou ideológica, mas, sobretudo, científica.

No documentário “A última hora”, após uma sequência de imagens, inicia-se uma série de entrevistas que apresentam um diagnóstico da atmosfera, hidrosfera e litosfera, onde fica evidente a crescente degradação ambiental produzida pela espécie humana, sobretudo, a partir da Revolução Industrial começada na segunda metade do século XVIII.

O aquecimento global, a mudança climática, a poluição atmosférica, a poluição dos corpos hídricos, a degradação das florestas, a retirada de recursos acima da capacidade de reposição pela natureza e a retirada excessiva de recursos finitos em um curto intervalo de tempo impactam diretamente na qualidade de vida dos mais variados seres existentes no planeta Terra. São apresentados dados da Organização das Nações Unidas (ONU) que apontam uma elevada taxa de extinção da fauna e flora em todas as partes do mundo.

O apresentador Leonardo DiCaprio inicia a segunda parte do documentário com indagações: Qual é a influência humana no colapso dos ecossistemas? Por que agimos assim? O desenvolvimento tecnológico nos últimos séculos possibilitou transformarmos drasticamente a nossa forma de nos relacionarmos entre si e com o planeta. Há duas questões básicas que precisam ser compreendidas para entendermos a situação atual da Terra: i) o nosso padrão energético pautado no uso de combustíveis fósseis (petróleo e carvão) e ii) a apologia ao consumo.

O uso do petróleo como matriz energética se deve, sobretudo, aos interesses das grandes empresas do setor e não por falta de opções energéticas renováveis e limpas. Os combustíveis fósseis liberam em sua queima os gases do efeito estufa, o que contribui para a poluição atmosférica e o aquecimento do planeta (e suas consequências: derretimento das calotas polares, elevação do nível dos oceanos, mudanças climáticas – o que impacta na qualidade e quantidade dos alimentos e da água – elevação da velocidade dos furacões, etc.

o que provoca ou amplia conflitos e problemas sociais).

Somos bombardeados, praticamente o tempo inteiro, com anúncios de produtos que devemos consumir para estarmos na moda, aparentarmos sucesso e status, sermos diferentes e mais felizes. Há uma verdadeira apologia ao consumo. Para Milton Santos (2008, p. 49), o consumo é “o grande fundamentalismo do nosso tempo”.

---

*O consumismo e a competitividade levam ao emagrecimento moral e intelectual da pessoa, à redução da personalidade e da visão de mundo, convidando também, a oposição fundamental entre a figura do consumidor e a figura do cidadão (SANTOS, 2008, p. 49).*

---

As vidas perdem sentido e significado, assim como as relações. Nossa existência resume-se a realizar necessidades biológicas, trabalhar e comprar. Os objetos de desejo tornam-se cada vez mais efêmeros para atender a lógica de acumulação do capital. As pessoas que buscam a felicidade nas coisas materiais tendem a serem frustradas, infelizes e deprimidas. Seja porque não conseguem possuir os objetos de consumo e desejo, seja porque há sempre mais falsas necessidades que precisam ser preenchidas. O que resta é um imenso vazio, que retroalimenta todo o sistema. Além do vazio interno, há a degradação do planeta por inteiro.

Esse cenário é fruto do sistema econômico capitalista que possui como meta o crescimento ilimitado, mas esbarra nos limites físicos do planeta. A crise ambiental nada mais é do que um dos sintomas da (ir)racionalidade do modelo de sociedade em que vivemos. Tanto a degradação ambiental, quanto as precárias condições de trabalho muitas vezes não são introduzidas no preço final de um produto, sendo consideradas externalidades.

A última parte, diferentemente das anteriores, é destinada a apresentar soluções individuais e coletivas que podem e precisam ser tomadas, o quanto antes, para reduzirmos e até mesmo eliminarmos problemas ambientais que vivenciamos na atualidade. Além do consumo consciente, mudanças de pequenos hábitos cotidianos podem representar uma relevante redução dos recursos do planeta. Romper velhos e errados hábitos e valores é um grande desafio que precisamos superar e que a educação ambiental pode contribuir.

### 3. DESCONSTRUINDO O SENSO COMUM A RESPEITO DA QUESTÃO AMBIENTAL

Após a exibição e debate do Ecocine, retornamos algumas concepções superficiais e equivocadas que surgiram em nosso primeiro encontro (O que sabemos sobre o meio ambiente?) com o objetivo, agora, de desconstruí-las. Algumas, com a ajuda do próprio documentário. Dentre elas, podemos destacar:

- I. O meio ambiente é sinônimo de fauna e flora e demais elementos naturais (ar, água, relevo etc.);
- II. O problema ambiental é recente;
- III. A preocupação ambiental surge de uma conscientização em prol ao meio ambiente;
- IV. O culpado pelos problemas ambientais é um homem genérico;
- V. Não podemos fazer nada ou o Estado deve fazer tudo.

Abordaremos, brevemente, cada uma dessas concepções mostrando suas incoerências.

#### *3.1 O conceito de natureza não é natural*

---

*Toda sociedade, toda cultura cria, inventa, institui uma determinada ideia do que seja a natureza. Nesse sentido, o conceito de natureza não é natural, sendo na verdade criado e instituído pelos homens. Constitui um dos pilares através do qual os homens erguem as suas relações sociais, sua produção material e espiritual, enfim sua cultura (PORTO-GONÇALVES, 2010, p.23).*

---

No mundo ocidental, uma característica marcante do pensamento é a separação e oposição entre homem e natureza. Conforme Porto-Gonçalves (2010, p.31-32) aponta, essa separação e oposição tem como base a matriz filosófica grega e romana. O desprezo pela natureza em detrimento da ideia estaria presente na filosofia a partir de Platão e Aristóteles. Porém, foi através da influência judaico-cristã que essa oposição adquire maior dimensão.

Um dos pilares da ciência moderna será justamente a total separação entre a natureza e o ser humano.

---

*A natureza é tão-só extensão e movimento; é passiva, eterna e reversível, mecanismo cujos elementos se podem desmontar e depois relacionar sob a forma de leis; não tem qualquer outra qualidade ou dignidade que nos impeça de desvendar os seus mistérios, desvendamento que não é contemplativo, mas antes activo, já que visa conhecer a natureza para dominar e controlar (SANTOS, Boaventura, 2009, p.25).*

---

O homem é visto como um ser superior aos demais seres vivos, lhe cabendo a tarefa e o direito de dominar e transformar a natureza ao seu bel-prazer e sem maiores consequências. Essa ideia utilitarista da natureza, como recurso a serviço do homem, vai ao encontro ao sistema capitalista e da classe burguesa, ambos em pleno desenvolvimento, e terá maiores consequências a partir da Revolução Industrial, quando aumentará drasticamente a capacidade de transformação e utilização dos recursos do planeta.

A crise ambiental, que na realidade trata-se de um dos sintomas da crise do nosso modelo de sociedade, nos coloca diante da necessidade de repensarmos nossa forma de compreendermos e nos relacionarmos com o que o pensamento ocidental historicamente denominou “natureza”.

### *3.2 A relação homem-meio: uma problemática de todas as sociedades*

A disponibilidade de recursos em um determinado local é uma das condicionantes para o crescimento e o desenvolvimento de um povo ou uma civilização. Porém, uma vez que os recursos tornam-se escassos e/ou o ambiente seja degradado, a população entra em crise, podendo ser extinta ou forçada a migrar.

---

*Os desenvolvimentos da humanidade ligam-se da maneira mais íntima com a natureza circundante. Uma harmonia secreta estabelece-se entre a terra e os povos que ela nutre, e quando as sociedades imprudentes permitem-se erguer a mão contra o que faz a beleza de sua região, elas acabam sempre por arrepender-se. Lá o solo enfeou-se, lá onde toda poesia desapareceu da paisagem (...)*  
*Entre as causas que, na história da humanidade, já fizeram desaparecer tantas civilizações sucessivas, deve-se contar em primeira linha a brutal violência com a qual a maioria das nações tratam a terra nutriz. Abatiam as florestas, faziam secar as fontes e*

*transbordar os rios, deterioravam os climas, cercavam as cidades de zonas pantanosas e pestilentas, depois, quando a natureza, por eles profanada, tornara-se-lhes hostil, eles a odiavam (RECLUS, 2010, p. 90-91).*

---

O fragmento do texto de Élisée Reclus foi escrito originalmente em 1866. Nesse período, uma parcela das principais cidades europeias vivenciava uma série de mudanças nas paisagens devido aos impactos do processo de industrialização. Junto com o desenvolvimento tecnológico e o crescimento econômico e populacional, essas cidades também colheram os efeitos negativos desse processo, com destaque para os problemas ambientais e sociais.

Segundo Dias (2004), nesse período histórico, segunda metade do século XIX, surgiram os primeiros trabalhos denunciando os efeitos negativos de uma relação homem-meio “desarmônica”. Porém, foi necessário praticamente um século para que a expansão, o desenvolvimento e o aprofundamento do sistema capitalista mostrasse ao mundo, em especial aos países mais desenvolvidos, as contradições e consequências do modelo de desenvolvimento econômico vigente.

---

*Níveis crescentes de poluição atmosférica nos grandes centros urbanos – Los Angeles, Nova Iorque, Berlim, Chicago, Tóquio e Londres, principalmente –; em rios envenenados por despejos industriais – Tâmis, Sena, Danúbio, Mississipi e outros –; em perda de cobertura vegetal da terra ocasionando erosão, perda de fertilidade do solo, assoreamento dos rios, inundações e pressões crescentes sobre a biodiversidade (DIAS, 2004, p. 77).*

---

Na década de 1960, torna-se evidente que há algo errado com o modelo econômico vigente. O desenvolvimento econômico foi atingido às custas da degradação ambiental e da perda da qualidade de vida da população das áreas mais industrializadas. Porém, muitos países, entre eles o Brasil, estão dispostos a seguir esse modelo sem se importar com seus efeitos negativos.

A medida que são introduzidos os modelos de substituição de importações e as plataformas de exportações em países subdesenvolvidos, que formam seus polos industriais, sobretudo, com a introdução de indústrias obsoletas e com alto poder de degradação ambiental, os efeitos negativos não tardam a ganhar visibilidade nos grandes centros urbanos desses países.

Porém, os problemas são ainda mais perversos em função da elevada desigualdade social e das precárias infraestrutura e serviços disponíveis.

Esses problemas tornam-se mais visíveis e latentes a medida que ocorre o avanço do atual modelo econômico hegemônico (capitalismo). A ampliação do poder de transformação dos recursos do planeta, graças aos avanços tecnológicos, ampliou a escala de abrangência dos problemas ambientais, que deixaram de ser locais e regionais e tornam-se nacionais, internacionais e globais.

### *3.3 Aprendemos (ou não) com os erros...*

O que a criação do Yellowstone National Park (1872 – primeiro parque nacional no mundo – localizado nos Estados Unidos), a aprovação da Lei do Ar Puro (1956, Inglaterra), a Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre o Ambiente Humano (1972, Suécia) possuem em comum? Todas essas ações são frutos das consequências da nossa má relação com o ambiente. O movimento e a preocupação ambiental no mundo e no Brasil surgem a partir de problemas concretos vivenciados pela população.

Ao não considerarmos o ambiente em que vivemos em nossas ações cotidianas, inconscientemente (as vezes conscientemente) podemos contribuir para a degradação do meio em que vivemos e a perda da qualidade de vida.

Não devemos esperar um problema surgir para depois tentar saná-lo através do desenvolvimento tecnológico, da mobilização social ou da mudança de hábitos. Não devemos adotar (e continuar adotando) princípios e práticas ambientalmente (e socialmente) incorretos mesmo que não haja uma consequência negativa direta a nós num determinado momento. Devemos possuir um compromisso ético e moral de provocarmos a menor “pegada ecológica” possível, tendo em vista não prejudicar a atual e nem as futuras gerações, assim como as demais espécies vivas no planeta.

### *3.4 Injustiça ambiental: os que mais degradam não são os que mais sofrem com os problemas ambientais*

Segundo estimativas da ONU, no dia 31 de outubro de 2011, a população mundial atingiu a marca de 7 bilhões de pessoas. Quando falamos sobre o ser

humano e a relação homem-natureza muitas vezes fazemos referência a um homem genérico, como se toda a humanidade tivesse o mesmo acesso e consumisse os recursos do planeta na mesma proporção. O mesmo ocorre em relação a degradação do meio ambiente.

Porém, como afirma Milton Santos (2008, p. 19-20):

---

*Para a grande maior parte da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades. O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes.*

---

Segundo dados da ONU (2012), 783 milhões de pessoas ainda não possuem acesso à água potável e 2,5 bilhões de pessoas não têm acesso a saneamento básico, o que contribui para a perda de vida de 1,5 milhão de crianças todos os anos (5 mil por dia).

Em relação a alimentação, dados da ONU (2013) apontam que:

---

*Enquanto 842 milhões de pessoas sofrem de fome crônica, muitas outras morrem ou sofrem os efeitos nocivos de uma nutrição inadequada. Cerca de 2 bilhões de pessoas são afetadas pela deficiência de micronutrientes, cerca de 7 milhões de crianças morrem antes do seu quinto aniversário todo ano e 162 milhões de crianças menores de cinco anos são raquíticas. Além disso, 500 milhões de pessoas estão obesas.*

---

Os dados expostos pela ONU mostram claramente que uma parcela significativa da população não consegue realizar adequadamente sequer o consumo de água e de alimentos. E por outro lado, também aponta a obesidade como um novo problema. Subnutrição e sobrenutrição refletem níveis opostos de acesso ao alimento.

O fato é que a população dos países ricos e as classes sociais mais abastadas dos países subdesenvolvidos, que representam uma pequena parcela da população mundial, possuem acesso e consomem a maior parte dos recursos do planeta. Ou seja, contribuem de forma diferenciada para os problemas ambientais mencionados anteriormente.

A desigualdade ganha traços ainda mais perversos quando mapeadas as áreas que concentram a maior quantidade de poluentes e riscos de deslizamentos e inundações. As vulnerabilidades ambientais e sociais, na maior parte das vezes, ocupam o mesmo espaço. O que torna ainda mais dramática a sobrevivência de uma parcela considerável da população mundial.

### *3.5 Não podemos fazer nada ou o Estado deve fazer tudo? Dois pensamentos imobilizadores*

Expressões do tipo “não adianta apenas eu fazer”, “se estou pagando eu faço o que quero” ou “a prefeitura/governo estadual/governo federal deve fazer isso ou aquilo” revelam que diante dos problemas apresentados, muitas pessoas optam pela inércia, expressam egoísmo ou delegam a terceiros ações que poderiam reivindicar, realizar e/ou fiscalizar enquanto cidadão.

Há a necessidade de uma maior participação da população na elaboração, execução e fiscalização das políticas públicas, programas e projetos (e não apenas na área ambiental!). Nossa participação nos processos decisórios do nosso município, estado e país não pode se limitar a ir às urnas de dois em dois anos.

O Livro “50 coisas simples que as crianças podem fazer para salvar a Terra”, por exemplo, convoca as crianças a mudarem o cenário atual. A última ação que o livro propõe é sonhar com um mundo melhor. Os sonhos, para os autores, “são a maneira pela qual decidimos o que queremos (...) deixe que a sua imaginação lhe mostre que caminho seguir” (THE EARTH WORKS GROUP, 2008, p. 138). Ao que parece, nós, adultos, deixamos de sonhar. Porém, é necessário que voltemos a sonhar. Sonhar e agir em prol da construção de um projeto utópico de mundo, de sociedade, com equilíbrio ambiental e justiça social.

Segundo Enrique Leff (2010, p. 230) “a utopia não é uma fantasia, mas a mobilização do real para o possível através do pensamento, da palavra e da ação”. E a educação ambiental:

---

*É o campo dessas novas batalhas pelo por-vir. As escolas da práxis revolucionária já não são mais os sindicatos. As vias de expressão das demandas populares são as ruas; mas a escola e a*

*Universidade devem deixar de ser aparelhos ideológicos do Estado que reproduzem a realidade coisificada, para ser os campos de prática dos sonhos utópicos e das gramáticas de futuro, para exercitar o músculo da imaginação para idealizar futuros desejáveis e ensaiar sua possível realização (LEFF, 2010, p. 248).*

---

No Brasil, a aprovação da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99) pode ser uma porta de entrada para pensarmos e construirmos um mundo melhor.

#### 4. A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (Lei nº 9.795/99)<sup>6</sup>

Durante o processo de redemocratização do país e a construção da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), os movimentos ambientais tiveram uma participação extremamente importante para que a Educação Ambiental fosse introduzida no documento final. No artigo 225, parágrafo 1, item VI foi estabelecido que o Estado deve “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

A Rio 92 reforçaria as premissas apresentadas nos eventos anteriores referentes a Educação Ambiental e “acrescentaria a necessidade de concentração de esforços para a erradicação do analfabetismo ambiental e para as atividades de capacitação de recursos humanos” (DIAS, 2004, p. 90).

Em 1994, o MEC e o Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal (MMA – atual Ministério do Meio Ambiente), com a intervenção do Ministério da Cultura (Minc) e do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT – atual Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação – MCTI), formulam o Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea), que culminou na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

---

<sup>6</sup> Antes de iniciarmos a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999) fazemos um breve estudo do surgimento e do desenvolvimento da educação ambiental no mundo e no país, destacando os principais eventos internacionais e suas repercussões no Brasil. Por limitações de espaço não abordaremos essa questão no presente texto. Como sugestão, indicamos a leitura do “Histórico da Educação Ambiental” de Genebaldo Dias (2004, págs. 75 - 92).

#### 4.1 Principais características

A Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999) é composta por quatro capítulos (Da educação ambiental; Da Política Nacional de Educação Ambiental; Da execução da Política Nacional de Educação Ambiental e Dispositivos finais) e vinte e um artigos.

No “Capítulo I – Da educação ambiental” (artigos 1º ao 5º) é definido o que se entende por EA, seus princípios e objetivos, assim como as incumbências de cada parcela da sociedade.

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

A definição de EA faz referência a nossa forma de nos relacionarmos com o meio ambiente. O indivíduo e a coletividade devem desenvolver um conjunto de valores, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências para que não comprometam a qualidade de vida da atual geração e das futuras<sup>7</sup>.

A EA é um “componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (Art. 2º). O artigo 3º apresenta as incumbências:

I - ao *Poder Público*, nos termos dos arts. 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;

II - às *instituições educativas*, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem; (...)

IV - aos *meios de comunicação de massa*, colaborar de maneira ativa e permanente na disseminação de informações e práticas educativas sobre meio ambiente e incorporar a dimensão ambiental em sua programação;

V - às *empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas*, promover programas destinados à capacitação dos trabalhadores, visando à melhoria e ao controle efetivo sobre o

<sup>7</sup> O termo sustentabilidade ganha destaque após sua definição no Relatório “Nosso Futuro Comum” (1987), que envolve a noção de garantir uma boa qualidade de vida a atual geração, mas sem comprometer a qualidade de vida das futuras gerações.

ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente;

VI - à *sociedade* como um todo, manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais (destaques do autor).

Ao analisarmos o que cada segmento deveria realizar e o que realmente faz, após mais de quinze anos da publicação da Lei, podemos constatar e afirmar claramente que há uma grande distância entre o que deveria ser (por lei!) e o que é praticado em todos os segmentos, levando-se em consideração seus avanços, desafios e particularidades.

Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental:

I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;

II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;

III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;

IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;

V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;

VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;

VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;

VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Os princípios presentes na Lei nº 9.795/1999 foram definidos nos principais eventos internacionais sobre a temática, em especial, na década de 1970. Abordam a questão ambiental em sua complexidade e de forma transdisciplinar.

Art. 5º São objetivos fundamentais da educação ambiental:

I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;

II - a garantia de democratização das informações ambientais;

III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;

IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

V - o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;

VI - o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;

VII - o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.

Os objetivos também seguem as recomendações dos principais encontros e conferências sobre a EA em nível mundial. O que mostra um avanço do país no desenvolvimento da temática do aspecto legal.

O “Capítulo II - Da Política Nacional de Educação Ambiental” (artigos 6º ao 18º) é dividido em disposições gerais (as instituições envolvidas e as linhas de atuação), EA no ensino formal (englobando a educação básica, superior, especial, profissional e jovens e adultos) e EA no ensino não-formal. No presente trabalho destacaremos o ensino formal.

Art. 10 A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

§ 1º A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino (...)

§ 3º Nos cursos de formação e especialização técnico-profissional, em todos os níveis, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética ambiental das atividades profissionais a serem desenvolvidas.

A EA deve permear todos os componentes curriculares de forma integrada e ser praticada no cotidiano escolar e não apenas em datas especiais, como o dia da árvore, o dia da água, entre outras.

Art. 11 A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as

disciplinas. Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental.

A PNEA reserva um artigo destinado a formação de professores e complementar aos que já atuam no mercado de trabalho para que os princípios e objetivos da presente lei tornem-se conhecidos e praticados.

O “Capítulo III – Da execução da Política Nacional de Educação Ambiental” (artigos 14º ao 19º)<sup>8</sup> define as atribuições dos órgãos gestores, cabendo aos Estados, Distrito Federal e Municípios, dentro de suas competências e jurisdição, definir as diretrizes, normas e critérios para a educação ambiental, seguindo os princípios e objetivos da presente lei. Ainda devido aos critérios para a alocação de recursos públicos em planos e programas de Educação Ambiental. E o “Capítulo IV – Disposições finais” (artigos 20º e 21º) trata da regulamentação e entrada da lei em vigor a partir de sua publicação.

## 4.2 Desafios

Segundo Dias (2004, p. 92), com a aprovação da Lei nº 9.975/1999, “tem-se os instrumentos necessários para impor um ritmo mais intenso ao desenvolvimento do processo de EA, no Brasil”. Porém, é possível constatar que apesar de avanços lá e cá ainda estamos muito longe de praticarmos uma educação ambiental conforme assinalado nos principais encontros sobre a temática ainda nos anos 1970.

O nosso maior desafio está na difusão e internalização dos conhecimentos ambientais em sua complexidade e profundidade<sup>9</sup>. Na construção e no desenvolvimento de habilidades e competências que visem a formação de valores, hábitos e atitudes em prol da justiça social e do equilíbrio ambiental. Tratar desses assuntos em “tempos da hegemonia do capital” e da ausência de utopias da possibilidade de construção de um mundo melhor é muitas vezes remar contra a maré.

---

<sup>8</sup> O artigo 18, que previa a destinação de 20% dos valores das multas para a EA foi vetado! O discurso da relevância da EA no país, contrasta com a escassa disponibilização de recursos para as.

<sup>9</sup> Muito já foi (e é) escrito sobre a temática ambiental, porém, na maior parte das vezes o conhecimento e as informações produzidas ficam restritos a pequenos grupos e segmentos da sociedade, quando deveriam balizar nossos princípios e práticas cotidianas.

O ambiente escolar por suas características intrínsecas, torna-se um espaço privilegiado para pensar e praticar as transformações em prol de um mundo de justiça social e equilíbrio ambiental<sup>10</sup>. Assim, faz-se necessário analisarmos o que contribuiu para a baixa difusão da educação ambiental no país desde a aprovação da Lei 9.975/1999.

Dentre os principais fatores podemos listar: a falta de formação adequada sobre a temática nos cursos de licenciatura, a ausência ou precariedade de formação complementar, os “desencontros” dos profissionais de educação para planejar, executar e avaliar as ações conjuntas<sup>11</sup> e o pouco, as vezes nenhum, investimento para que realmente a EA seja colocada em prática. As lutas em prol de uma educação ambiental plena, no ambiente de ensino, estão diretamente relacionadas a melhoria da formação (inicial e continuada), do salário e das condições de trabalho dos profissionais da educação.

## 5. UMA ESCOLA DIFERENTE (MAS PREVISTA NA LEI ...)

Ao longo do semestre letivo, as produções dos estudantes são inseridas em seus portfólios. Dentre os trabalhos solicitados, que variam de semestre para semestre, encontra-se “Descreva o cotidiano de uma escola imaginária que segue a Política Nacional de Educação Ambiental”. A seguir, segue o texto produzido pela ex-estudante (atual pedagoga) Luciana Machado Marx no primeiro semestre de 2012:

*Escola Municipal Carmen Rodrigues<sup>12</sup>*

*A escola municipal Carmen Rodrigues compreende a educação ambiental como um componente essencial na vida do ser humano. Por isso, busca*

---

<sup>10</sup> Não podemos perder de vista que a escola, enquanto instituição, cumpre historicamente uma função ideológica de manutenção e reprodução da estrutura socioeconômica. Porém, não podemos perder de vista seu potencial para expor críticas e construir projetos de transformação em prol de um mundo da dignidade humana.

<sup>11</sup> No país em que há “leis que pegam e leis que não pegam”, como afirmou o próprio ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A Lei Federal nº 11.738/2008 que garante 1/3 da carga horária para planejamento das atividades docentes ainda não é uma realidade na maior parte das redes de ensino do país. Como também são muito poucas as redes que remuneram com dignidade o profissional da educação e exigem 40 h semanais ou dedicação exclusiva, de forma que o mesmo não necessite trabalhar em três ou mais lugares para poder sobreviver e consiga participar ativamente do cotidiano escolar.

<sup>12</sup> Nome fictício dado para representar uma escola adequada à lei da Política Nacional de Educação Ambiental.

*trabalhar os conceitos dessa temática de maneira interdisciplinar, em todos os níveis de ensino e não apenas em algum dia específico como “dia da árvore”, “dia da água”, entre outros.*

*Trabalhamos com a problematização das questões ambientais e construímos com os alunos avaliações críticas acerca dos problemas apresentados e a relação destes com atitudes sociais.*

*Buscamos articular a questão ambiental não só dentro da escola, mas também na comunidade local. Por isso, sempre que há oportunidade, promovemos debates e palestras com profissionais da temática ambiental, a fim de esclarecer informações desta área para todos que assim desejar. Nosso propósito através desses encontros é conscientizar a população na mudança de nossa postura quanto à relação humano/meio-ambiente.*

*Somos uma escola parceira de projetos educacionais voltados para o meio ambiente e nossos alunos são coautores de todo o processo desses projetos. Acreditamos que a participação efetiva nas atividades são contribuintes para se formar cidadãos conscientes.*

*Nossas crianças aprendem desde os primeiros anos do ensino fundamental a cuidar do meio ambiente. São incentivadas a questionar o que observam nas aulas passeios que realizamos e nos bairros onde residem. Nossos alunos vivenciam diversas situações relacionadas às questões socioambientais, assim, compreendem melhor o que estamos fazendo com o nosso meio ambiente.*

*Procuramos, juntos a todos os níveis de ensino, refletir sobre o consumo consciente e combater o desperdício. Também trabalhamos os conceitos de coleta seletiva, o lixo e sua reciclagem, desperdício de água e energia, entre outros.*

*Os professores atuantes em nossa instituição possuem formação adequada que contempla a dimensão ambiental em seus currículos. Além disso, recebem cursos de formação complementar para estarem sempre atualizados.*

*Nossa escola acredita na importância da educação ambiental para a formação do educando, por isso a temos como peça essencial no nosso currículo. Queremos formar multiplicadores de atitudes ecologicamente sustentáveis, trabalhando sempre de forma prazerosa e consciente!*

Ao término da descrição, a estudante conclui que:

*Uma escola assim não pode ser considerada como algo impossível de ser feito. Podemos perceber que ainda é uma escola distante da nossa realidade, porém é uma escola perfeitamente viável e necessária perante a nossa ignorância nas questões ambientais. Não basta apenas aceitarmos a educação ambiental como componente essencial da nossa educação como proposto por lei, temos que entender que a educação ambiental é parte fundamental na nossa formação como cidadão.*

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação ambiental nos alerta para a insustentabilidade ambiental e social do modelo econômico vigente, que amplia e aprofunda o mundo enquanto perversidade para a maior parcela da população mundial, ao mesmo tempo em que degrada o meio ambiente e leva ao colapso os ecossistemas do planeta.

Os estudiosos e pesquisadores sobre a temática apontam para a necessidade de mudança do paradigma de civilização. Um mundo melhor é possível. Nunca na história da humanidade foram reunidas condições técnicas e tecnológicas e conhecimentos para a construção do mundo da dignidade humana. Porém, os mesmos servem atualmente para a acumulação e reprodução do capital e concentram-se nas mãos de uma pequena parte da população mundial.

O espaço escolar é um local privilegiado para o debate crítico, a construção de conhecimentos e a difusão de informações sobre as contradições presentes no modelo de sociedade em que vivemos e suas consequências. Acreditamos, conforme aponta Leff (2010, p.248), que a escola e a universidade podem e devem “ser os campos de prática dos sonhos utópicos e das gramáticas de futuro, para exercitar o músculo da imaginação e idealizar futuros desejáveis e ensaiar sua possível realização”.

A Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999), fruto do desenvolvimento e da consolidação dos princípios e objetivos educação ambiental construídos em eventos internacionais e das conquistas do movimento

ambiental brasileiro, é um poderoso instrumento para nortear nossas ações cotidianas no ambiente escolar (e fora dele).

Por fim, ao término de cada semestre letivo é possível observar, de uma forma geral, um olhar menos contemplativo e mais crítico em relação ao lugar e o mundo em que vivemos e um maior envolvimento dos discentes com a questão ambiental. Assim, o GEI: EA cumpre sua missão ao trazer à tona algo extremamente relevante, com impacto direto sobre a nossa qualidade de vida e das demais espécies existentes no planeta Terra, “plantar a semente da sustentabilidade” nos futuros educadores do país.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. LEI NO 9.795: POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. BRASÍLIA, 1999.

DIAS, GENEBALDO. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS. 9 ED. SÃO PAULO: GAIA, 2004 (P. 75-92).

GUIMARÃES, MAURO. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: NO CONSENSO UM EMBATE? 5 ED. CAMPINAS: PAPIRUS, 2007 (67-85).

LEFF, ENRIQUE. DISCURSOS SUSTENTÁVEIS. SÃO PAULO: CORTEZ, 2010.

ONU. FATOS SOBRE ÁGUA E SANEAMENTO. RIO DE JANEIRO, BRASIL. JUNHO DE 2012. DISPONÍVEL EM: <[HTTP://WWW.ONU.ORG.BR/RIO20/AGUA.PDF](http://www.onu.org.br/rio20/agua.pdf)>. ACESSO EM: 06 JUL. 2015.

\_\_\_\_\_. ONU: UM TERÇO DOS ALIMENTOS PRODUZIDOS NO MUNDO SÃO DESPERDIÇADOS, ENQUANTO 840 MILHÕES PASSAM FOME (14 NOV. 2013). DISPONÍVEL EM: <[HTTP://WWW.ONU.ORG.BR/ONU-UM-TERCO-DOS-ALIMENTOS-PRODUZIDOS-NO-MUNDO-SAO-DESPERDICADOS-ENQUANTO-840-MILHOES-PASSAM-FOME/](http://www.onu.org.br/ONU-UM-TERCO-DOS-ALIMENTOS-PRODUZIDOS-NO-MUNDO-SAO-DESPERDICADOS-ENQUANTO-840-MILHOES-PASSAM-FOME/)>. ACESSO EM: 06 JUL. 2015.

PORTO-GONÇALVES, CARLOS WALTER. OS (DES)CAMINHOS DO MEIO AMBIENTE. 14 ED. – SÃO PAULO: CONTEXTO, 2010.

RECLUS, ÉLISÉE. DO SENTIMENTO DA NATUREZA NAS SOCIEDADES. SÃO PAULO: EXPRESSÃO & ARTE: IMAGINÁRIO, 2010.

REIGOTA, MARCOS. O QUE É EDUCAÇÃO AMBIENTAL. 2 ED. REVISTA E AMPLIADA – SÃO PAULO: BRASILIENSE, 2009 (11-19).

SANTOS, BOAVENTURA. UM DISCURSO SOBRE AS CIÊNCIAS. 6 ED. SÃO PAULO: CORTEZ, 2009.

SANTOS, MILTON. POR UMA OUTRA GLOBALIZAÇÃO: DO PENSAMENTO ÚNICO À CONSCIÊNCIA UNIVERSAL. 15 ED. RIO DE JANEIRO: RECORD, 2008.

THE EARTH WORKS GROUP. 50 COISAS SIMPLES QUE AS CRIANÇAS PODEM FAZER PARA SALVAR A TERRA. 15 ED. RIO DE JANEIRO: JOSÉ OLYMPIO, 2008.

TRIGUEIRO, ANDRÉ (COORD.) MEIO AMBIENTE NO SÉCULO 21: 21 ESPECIALISTAS FALAM DA QUESTÃO AMBIENTAL NAS SUAS ÁREAS DE CONHECIMENTO. 4 ED. CAMPINAS, SP: ARMAZÉM DO IPÊ (AUTORES ASSOCIADOS), 2005.

ÚLTIMA HORA, A (THE 11TH HOUR). DIREÇÃO: LEILA CONNERS PETERSEN; NADIA CONNERS. PRODUÇÃO: LEONARDO DiCAPRIO. WARNER BROS, 2007 (92 MIN).

## **OS AUTORES**

### *Carla de Cunto Carvalho*

Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá. Professora do Centro Universitário Serra dos Órgãos.

### *Cristina Grigorowsky Botelho*

Mestre em Psicologia pela Universidade Gama Filho. Professora do Centro Universitário Serra dos Órgãos.

### *George Campista de Abreu Cabral*

Mestre em Letras pela Universidade Federal Fluminense. Professor do Centro Universitário Serra dos Órgãos.

### *Gicele Faissal de Carvalho*

Mestre em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente pelo Centro Universitário Plínio Leite. Professora do Centro Universitário Serra dos Órgãos.

### *Katiuscia Vargas Antunes*

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora.

### *Líria Gonçalves Machado*

Especialista em Educação a Distância pela Faculdade de Tecnologia Senac Rio. Professora do Centro Universitário Serra dos Órgãos.

### *Luiz Antônio de Souza Pereira*

Doutor em Geografia pela Universidade Federal Fluminense. Professor do Centro Universitário Serra dos Órgãos.

*Maria Terezinha Espinosa de Oliveira*

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora e coordenadora do curso de Pedagogia do Centro Universitário Serra dos Órgãos.

