

VIII Congresso Internacional de Educação



Direitos Humanos



8 a 10
maio

2019

70 anos

da Declaração Universal
dos Direitos Humanos
e a Educação Humanizadora

PROMOÇÃO



APOIO



APRESENTAÇÃO

O **VIII Congresso Internacional de Educação** constitui-se em uma proposta de parceria entre a Faculdade Palotina (FAPAS), Pallotti Colégio Antônio Alves Ramos, Associação dos Professores e Auxiliares Administrativos do Colégio Antônio Alves Ramos do Patronato (APAP) e Instituto Vicente Pallotti, de Porto Alegre. Instituições essas mantidas pela Entidade Palotina de Educação e Cultura - EPEC.

Tendo em vista o êxito obtido no VII Congresso Internacional de Educação propõe-se uma nova edição do evento, o qual visa contribuir para o desenvolvimento da educação sob a ótica de uma formação continuada, humanizadora tendo como foco os 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

SUMÁRIO

ÁREA DE TRABALHO

Pôster

92. O BRINCAR ENQUANTO DIREITO DA CRIANÇA: REFLEXÕES DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
(Gislei José Scapin, Carine Marques Charão e Maristela da Silva Souza) 5
93. ATLETISMO NA ESCOLA: DIREITO DE ACESSO AO PATRIMÔNIO CULTURAL DA HUMANIDADE
(Bruna Montardo Appel, Gislei José Scapin e Leandra Costa da Costa) 22
94. A EDUCAÇÃO E A ÉTICA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A BANALIDADE DO MAL
(Caroline Cavalheiro de Menezes e Cristina de Moraes Nunes) 36
95. PROJETOS DE EXTENSÃO E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
(Sandra Mara Mayer e Heloisa Elesbão) 47
96. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ATUAL
(Guiomar da Conceição Da Rosa)..... 60
97. *BULLYING* E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO RIO GRANDE DO SUL
(Heloisa Elesbão e Sandra Mara Mayer) 73
98. CINE CONSCIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES À CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE HUMANIZAÇÃO
(Huander Felipe Andreolla, Ail Conceição Meireles Ortiz, Maria Isabel Veras Orselli e Eduardo Ruttke Von Saltiel)
..... 87
99. AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DA ESCOLA E O DESAFIO DA EDUCAÇÃO PARA O PENSAR
(Valdir Pretto e Andréia Moro Chiapinoto)..... 101



VIII

Congresso
Internacional
de Educação

PÔSTER



Direitos
Humanos



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

O BRINCAR ENQUANTO DIREITO DA CRIANÇA: REFLEXÕES DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Gislei José Scapin*

Carine Marques Charão**

Maristela da Silva Souza***

Resumo: O presente texto apresenta uma reflexão acerca do brincar e sua importância à criança enquanto direito universal, evidenciando um relato de experiência de um recorte da proposta de trabalho elaborada para o componente curricular da Educação Física tratado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-UFSM). Fundamentamos nosso entendimento referente ao brincar pautado em autores da área da Educação Física e justificamos o brincar enquanto um direito da criança respaldado pela Declaração Universal dos Direitos da Criança e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. A proposta de trabalho exposta sobre as possibilidades de tratar a ação do brincar em aulas segue a concepção da Educação Física denominada Crítico-Superadora, por meio do conteúdo jogos e brincadeiras. Por fim, enfatizamos a importância do direito ao brincar para criança numa perspectiva de relacionar e conhecer a si, seus pares e o mundo, bem como a utilização dos espaços escolares para garantir momentos brincantes.

Palavras-chave: Brincar. Educação Física. Direitos Humanos.

* Especialista em Educação Física Escolar, UFSM. E-mail: gjscapin@gmail.com

** Mestre em Educação Física, UFSM. E-mail: carinemarxcharao@gmail.com

*** Doutora em Educação Física, UFSM. E-mail: maristeladasilvasouza@yahoo.com.br

THE PLAYING WHILE THE CHILD'S RIGHT: REFLECTIONS FROM A REPORT EXPERIENCE IN INITIATION TO TEACHING

Abstract: The present article describe a reflection about to play and your importance to child while universal's right, evidencing a reporting experiences of a clipping of the work proposal elaborated to curricular component of the course of Physical Education treated in Institutional Program of Initiation to Teaching Scholarships (PIBID-UFSM). We base our comprehension about the playing in references of Physical Education and justify the playing while as child's right backed by the Universal Declaration Child Rights and Child and adolescent Statute. The proposition of the work exposed on the possibilities of treating the action of the playing in classes follow the conception of Physical Education called Critical-Overcoming, through the content of games and jokinings. Finally, emphasized the importance of the right to play for the child right in the perspective to related and know yourself, their peers and the world, as well as the use of school spaces to guarantee playful moments.

Keyword: Play. Physical Education. Human Rights.

Introdução

O presente texto apresenta uma reflexão acerca do brincar e sua importância à criança enquanto direito universal, evidenciando um relato de experiência do recorte da proposta de trabalho elaborada para o componente curricular da Educação Física tratado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tal programa é oferecido pelo Governo Federal, coordenado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) juntamente com o Ministério da Educação (MEC) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na busca por aproximar o aluno/acadêmico de licenciatura do contexto escolar, antecipando o vínculo entre o futuro professor e a rede pública de ensino.

O PIBID – Educação Física é uma oportunidade presente no Centro de Educação Física e Desportos – UFSM, organizado para atender quatro etapas de

ensino da educação básica* e o referido trabalho compõe a etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A proposta de trabalho a ser apresentada foi desenvolvida em uma turma de 2º Ano do Ensino Fundamental durante o primeiro semestre de 2017. Em tal proposta, tivemos a intenção de refletirmos sobre a ação do 'brincar' por meio do conteúdo 'jogos e brincadeiras', dialogando e problematizando com os educandos sobre o entendimento e importância do brincar para o período da infância, apontando as possibilidades de aprendizagem que se manifestam de forma indireta/implícita na ação do brincar.

Organizamos nossos escritos em dois momentos. Primeiro, elucidaremos o elemento "jogo" enquanto conteúdo da Educação Física, apresentando nosso entendimento referente a ação do 'brincar' e sua importância ao educando na perspectiva dos direitos universais designados para a criança. E segundo, apresentaremos o recorte da proposta de trabalho desenvolvida no PIBID, expondo a fundamentação metodológica de ensino e relatando um plano de aula com sua organização, seguindo a lógica descrita pelo referencial teórico exposto na metodologia de ensino.

1 O brincar: direito universal da criança!

No contexto escolar, além dos agentes sociais responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem, há os componentes curriculares que são constituídos por uma gama de conhecimento e saberes históricos e sociais, culturalmente elaborados e socializados pela humanidade, na relação de sua prática social, entendida como a ação conjunta dos homens para produção de sua existência material (LIBÂNEO, 1986).

*O PIBID Educação Física do CEFD organiza-se atendendo a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ademais, faz parte do PIBID – Interdisciplinar, juntamente com outras áreas do conhecimento.

Cada componente curricular, dentro de sua singularidade, constitui-se por um conhecimento específico da área. A Educação Física, em especial, como apresenta Soares *et al.* (2012), tratada pedagogicamente na escola, aborda temas/elementos da Cultura Corporal, em que podemos citar os 'jogos', os 'esportes', as 'danças', as 'lutas', 'ginástica' e outras. Toda esta produção humana, construída historicamente, tornou-se patrimônio cultural da humanidade e necessita ser transmitido aos alunos nos espaços escolares na forma de conteúdo/conhecimento (SOARES *et al.*, 2012).

Como meio de análise neste trabalho, evidenciamos o conteúdo 'jogo', especificamente os 'jogos e brincadeiras tradicionais', estes sendo o objeto de estudo durante o período de trabalho na escola. Segundo Soares *et al.* (2012, p. 65) o 'jogo' [...]“é uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente”. O 'jogo' vem ao encontro das necessidades da criança, em especial da necessidade de *ação*, que caracteriza-se pelo ato de 'jogar' e/ou 'brincar', sendo significativo à criança, auxiliando-a no desenvolvimento de pensamento, autonomia e independência.

Nossa preocupação, ao trabalhar com os jogos e brincadeiras durante o semestre de atividade com PIBID – EF – Anos Iniciais, foi construir uma reflexão sobre a 'ação do brincar' e as possibilidades de aprendizagem que se apresentavam de forma indireta/implícita, ou seja, pensarmos sobre o que é possível aprender ao brincar, por meio da experimentação de alguns jogos e brincadeiras que constituem o cenário cultural dos educandos.

Como citado anteriormente, Soares *et al.* (2012) entendem o 'brincar' como uma ação do jogo, que possui uma intencionalidade que vai ao encontro da necessidade (de ação) da criança, sendo caminho transformador da realidade da mesma e auxiliando em seu desenvolvimento.

Na obra “Brincar e Se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança”, organizada por Elenor Kunz (2015), emerge algumas ponderações referente a criança, a infância, o brincar e o ‘se-movimentar’ no mundo atual, fazendo críticas ao modo ‘adultocêntrico’ de entender o ‘brincar’. Preocupados, pois, em desenvolver na criança capacidades para a vida adulta, deixando de lado algumas características essenciais do ‘brincar’, esta forma (adultocêntrica) de perceber o brincar acaba por não interpretá-lo pelo viés do momento presente, deste modo obscurecendo a “imprescindível e vital necessidade da criança” (KUNZ; COSTA, 2015. p. 13).

O brincar, na perspectiva de Kunz e Costa (2015. p. 14), é o “ato mais espontâneo, livre e criativo e por isso possibilita um momento para desenvolvimento integral de seu ser”, não se caracteriza como um ato direcionado ou em que haja alguma preocupação com algo futuro. Corroborando com esta ideia, Verder-Zöller (2004 apud KUNZ, 2015. p. 17) destaca que “o brincar não tem nada a ver com o futuro. Brincar não é uma preparação para nada, é fazer o que se faz em total aceitação, sem considerações que neguem sua legitimidade”.

No que tange a importância do brincar para a criança, consideramos sua relevância como forma de expressão com o mundo. A criança relaciona-se com seus pares e com seu ambiente por meio do brincar, descobrindo o mundo que a rodeia. Fomentando este pensamento, concordamos com Soares *et al.* (2012, p. 67) ao destacarem que nas relações do ‘jogar’ e ‘brincar’ é oferecido à criança “a possibilidade do conhecimento de si mesma, do conhecimento dos objetos/materiais de jogos, das relações espaço-temporais e, especialmente, das relações com as outras pessoas”. Neste sentido, Kunz e Costa (2015, p. 16), argumentam sobre a importância das formas de expressão para com o mundo, dado pela criança ao brincar, “a criança expressa-se brincando, seja para o mundo, para os outros e para si [...]. O que importa é o que ela está dizendo, expressando com seu brincar. E ao expressar ela dá sentido ao que faz”.

Para a criança, portanto, o brincar torna-se uma possibilidade de descoberta do mundo por meio de sua expressividade e movimento corporal, no seu contato com o brinquedo (instrumento do meio) e com seus pares, nas inter-relações pessoais das mais diversas formas da Cultura Corporal, em especial, neste caso, dos jogos e brincadeiras inseridas no programa do componente curricular da Educação Física.

Por fim, reiteramos a importância do brincar para a criança e entendemos este ato como um direito inerente a infância e ao movimento de materialização da vida. Segundo a Declaração Universal dos Direitos da Criança, proclamada em assembleia geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1959, o direito e a plena oportunidade de brincar e o acesso a cultura está respaldado no 'princípio 7º' vinculado aos objetivos da educação, cabendo a sociedade e as autoridades públicas assegurar e promover o gozo destes direitos. Aproximando de nosso contexto, o Estatuto da Criança e do Adolescente, proclamado pela Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e alterada pela Lei Nº 13.257, de 8 de março de 2016, em que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, trata sobre o 'brincar' no Título II (Dos Direitos Fundamentais), Capítulo II (Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade), art. 16 (Direito à Liberdade), item IV: direito ao 'brincar', praticar esportes e divertir-se. E, ademais, o Art. 17 da Lei Nº 13.257 estabelece que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão organizar a elaboração de ambientes lúdicos, proporcionando e estimulando o brincar e o bem-estar da criança no exercício de sua criatividade.

A ação corporal da criança, em sua relação com o mundo que a rodeia, por nós é compreendida como 'brincar'. O gozo ao direito de brincar garante uma infância rica em apropriações imediatas do contexto social e cultural que a criança está inserida, isto colabora para ampliar o repertório global – motor, afetivo, cognitivo, intelectual – em todas as dimensões da criança, enquanto sujeito em desenvolvimento.

Neste interim, evidenciamos o uso de espaços escolares para o estímulo e a possibilidade de proporcionar a criança-educando momentos para 'o brincar', na forma em que tais momentos se manifestem, em especial, durante as aulas de Educação Física. As próprias aulas de Educação Física devem ser uma forma de garantir o direito de brincar da criança no momento em que são utilizadas metodologias de ensino que propiciem tais práticas no trato com os saberes da Cultura Corporal e, ademais, o processo de apropriação do conhecimento deve ser um processo 'brincante, lúdico e criativo'.

2 Base teórica da educação física para o trato com o brincar

Toda nossa organização pedagógica para o desenvolvimento do programa com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no trato com o conhecimento da Educação Física, esteve pautada na concepção de Educação Física denominada 'Crítico – Superadora', elaborada por um Coletivo de Autores (SOARES *et al.*, 2012). Tais autores pautam como objeto de conhecimento da área a 'Cultura Corporal', em que destacam-se como conteúdos, já citados anteriormente, o esporte, o jogo, a ginástica, a dança, as lutas, entre outros (BRACHT, 1999; SOARES *et al.*, 2012).

A Cultura Corporal é entendida da seguinte maneira, como define o próprio Coletivo de Autores em sua obra "Metodologia do Ensino da Educação Física",

[...] a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola. (SOARES *et al.*, 2012. p.40)

Os conhecimentos acerca da Cultura Corporal estão a disposição para serem socializados democraticamente aos educandos na forma de conteúdos,

sendo estes uma conquista e produção humana que se transformou em patrimônio cultural da humanidade (SOARES *et al.* 2012. p.39). Tendo como objetivo, no seu trato, a possibilidade de proporcionar uma análise crítica do movimento e das manifestações corporais, possibilitando aos educandos uma apropriação do conhecimento e autonomia para sua expressividade em âmbito social e cultural.

Soares *et al.* (2012) ao elaborarem a proposta que fundamenta a Educação Física Crítico – Superadora, estabeleceram alguns princípios curriculares para o trato com o conhecimento da disciplina. Tais princípios devem ser considerados ao passo que constituem uma base epistemológica para os critérios de seleção, organização e sistematização do conteúdo a ser desenvolvido no espaço escolar. Podemos citar a ‘relevância social do conteúdo’, a ‘contemporaneidade’, a ‘adequação as capacidades sociocognoscitivas’ do educando, ‘confronto e contraposição de saberes’, ‘simultaneidades dos conteúdos’, ‘espiralidade da incorporação das referencias do pensamento’ e ‘provisoriedade do conhecimento’ (SOARES, *et. al.*2012. p. 32-34).

Tais princípios foram analisados e apreendidos pelo grupo de trabalho, auxiliando na organização da proposta elaborada para o programa, considerando, também, o fator da realidade social dos educandos e da escola, que se encontra em uma região periférica, com grande índice de violência e criminalidade onde as crianças acabam incorporando e agindo de tal maneira para com colegas e professores, e mais, acabando por apresentar outro entendimento referente aos elementos da Educação Física, que caracterizam sua subjetividade, levando à contradições/conflitos dentro do espaço escolar.

3 Base metodológica e plano de aula

No decorrer das atividades do PIBID durante o primeiro semestre letivo de 2017 foram realizadas 6 aulas, com duração de 50 minutos cada, com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. Estivemos tratando pedagogicamente sobre o **conteúdo** 'jogo', em especial, as 'brincadeiras tradicionais', dialogando e refletindo sobre a ação do 'brincar' e a aprendizagem. A aula que será exposta na sequência ocorreu dia '9 de Junho de 2017', sendo a última do semestre, iniciado em 7 de Abril de 2017. Tivemos por **objetivo** 'proporcionar uma reflexão sobre o brincar e sua importância na aprendizagem, por meio dos jogos e brincadeiras tradicionais'.

Para uma breve contextualização sobre os procedimentos metodológicos empregados para realização do planejamento das aulas e sistematização do plano de aula constituído por cinco passos, utilizaremos Saviani (2012) e Gasparin (2009). A materialização da prática pedagógica é pautada pela relação dialética entre sujeito (educando) e conhecimento, mediada pelo professor (GASPARIN, 2009), tendo como ponto de partida:

- **Prática Social (inicial):** Contato inicial do aluno com o conteúdo a ser trabalhado. O aluno apresenta seu conhecimento empírico sobre o tema e toma conhecimento do ponto de partida do trabalho, "frequentemente é uma percepção de senso comum, empírica, um tanto confusa, em que tudo, de certa forma, aparece como natural" (GASPARIN, 2009, p. 16). Neste ponto inicial, apresentamos como prática social as 'Brincadeiras Tradicionais'.

Conforme apresenta Saviani (2012), neste momento professor e educando apresentam uma diferença essencial no ponto de vista pedagógico, referente ao conteúdo exposto. O educando apresenta uma compreensão sincrética em relação à prática social e o professor apresenta uma compreensão sintética, devido ao seu contato com o conhecimento e suas experiências, mas, ainda assim, é uma síntese precária. Esta diferenciação em relação à mesma prática social é

fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, pois o aluno pensa e apresenta sua prática social e seu conhecimento como fora elaborado em seu contexto social e cultural. Neste caso, trazendo para o interior do espaço escolar sua percepção e expressividade referente às 'brincadeiras tradicionais', indo de encontro com conhecimento do professor, proporcionando um momento de confronto e contra posição de saberes, em que os agentes sociais do processo educacional começam a ampliar seus entendimentos, encaminhando-se para o próximo passo.

- **Problematização:** Processo de questionamentos e momento de instigar o aluno a refletir, analisar e encontrar possibilidades e alternativas de transformar a prática social inicial. Mas, principalmente, refletir criticamente sobre sua realidade, realizando o questionamento da relação entre conteúdo escolar e a prática social, em consonância com os problemas que precisam ser resolvidos no cotidiano pessoal e/ou social (GASPARIN, 2009). É “[...] o momento do processo em que essa prática social é posta em questão, analisada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação deste conhecimento” (Idem, p.34).

Nesta aula, realizamos os seguintes questionamentos: 'O que aprendemos sobre o brincar?' 'O que aprendemos brincando?' 'O que podemos aprender com as brincadeiras tradicionais?' 'Por que é importante brincar?' 'Qual a importância das brincadeiras tradicionais?' 'Como ocorre o ato de brincar no desenvolvimento das brincadeiras tradicionais no ambiente social?' Os educandos respondiam de forma aleatória e distinta, expondo suas ideias e suas vivências, carregadas de influências sociais e culturais, ao passo em que novas questões surgiam gerando novas reflexões.

Os educandos, ao expressarem suas ideias, entendiam a importância do brincar, e mais, estavam tendo consciência de que brincavam e aprendiam ao brincar. Isso pode gerar certo estranhamento, mas no início das atividades, ao

perguntarmos 'se eles brincavam', a resposta era quase unânime: 'não!', imagina ao perguntar sobre 'o que aprendemos brincando?'. Suspeitávamos que esta resposta negativa, referente ao brincar, estaria relacionada com o ambiente pessoal e social de cada aluno ou o entendimento que possuíam sobre o brincar em relação ao ambiente escolar. Porém, com a participação dos educandos fomos elaborando um entendimento sobre o brincar e as possibilidades de aprendizagem por meio deste ato/ação, fazendo o uso das brincadeiras que eram tradicionais àquele ambiente, considerando as ideias de cada educando, com intuito de sairmos do estado de estranhamento.

- **Instrumentalização:** Fase de estruturação do conhecimento e desenvolvimento dos conceitos científicos. Momento de transmissão e assimilação dos conteúdos, respondendo as questões levantadas na fase anterior. O conteúdo é posto a disposição do educando, para que recriem e transformem. Gasparin (2009) apresenta como sendo o momento em que

Os educandos e educador agem no sentido da efetiva elaboração interpessoal da aprendizagem, através da apresentação sistemática do conteúdo por parte do professor e por meio da ação intencional dos alunos de se apropriarem desse conhecimento (p. 49).

Para Saviani (2012), este é o momento em que os educandos apropriam-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários à solvência das questões da prática social, "tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente" (idem, pg.71).

Apresentamos, na sequência, as atividades que serviram como instrumentalização para o desenvolvimento desta aula, considerando o conteúdo há ser tratado:

- **'Brincadeira pega-bolinha' (partes do corpo):** os educandos organizavam-se em duplas, posicionavam-se um de frente para outra, sentados

ao solo, com uma pequena bolinha de papel entre eles. No comando do professor, que citaria alguma parte do corpo, os educandos teriam que posicionar suas mãos na região indicada e assim seguia a brincadeira. Chegaria um momento em que o professor iria falar: 'bolinha!', deste modo, os educandos teriam que pegar a bolinha que estava entre eles, em sua dupla. Neste caso, apenas um educando iria pegar a bolinha, pois havia apenas uma em cada dupla;

- **'Brincadeira elefante colorido' (cores):** nesta atividade, as crianças estariam dispostas livremente no espaço da aula, podiam estar de pé, sentadas, em grupos, etc. O professor citaria alguma cor que se encontrava no ambiente e, posteriormente, os educandos teriam de encontrar esta cor em algum lugar do espaço (escolar/sala) e permanecer ao lado da cor. Tal cor poderia ser ou estar em algum objeto, em algo da natureza, entre outras coisas, e poderiam se deslocar em busca da cor de forma livre, correndo, caminhando, saltando. Após todos encontrarem a cor solicitada, era reiniciada a brincadeira;

-**'Dialogo final, sintetizando o que foi abordado':** neste momento, no processo de instrumentalização, nos debruçamos em dialogar com os educandos sobre as atividades realizadas. Consideramos esta etapa como sendo de grande importância, um momento de síntese e retomada das questões levantadas no passo da problematização. É necessário entender que as atividades não são realizadas de forma isolada, mas relacionam-se de forma dialética com a problematização, buscando responder os questionamentos e/ou gerar novas sínteses.

Neste ponto 'desconstruímos' cada atividade e relacionamos com as possibilidades de aprendizagem. Como breve exemplo, retomamos duas questões da problematização: 'o que aprendemos brincando?' E, 'o que aprendemos por meio das brincadeiras tradicionais?'. Após a realização das atividades, o que aprendemos por meio delas? Brincando? Podemos analisar a primeira brincadeira e apontar, por exemplo, 'as partes do corpo', como algo que

foi apreendido de modo lúdico, sendo este uma característica das brincadeiras. Na segunda brincadeira, podemos apontar 'as cores', por exemplo. Certamente que, na relação entre as atividades e a problematização, mais/outros conhecimentos foram tratados, além destes citados anteriormente.

Talvez, no primeiro momento do diálogo após as atividades, os educandos não apresentem esta percepção em relação às possibilidades de aprendizagem com o brincar (estando implícito na brincadeira), cabendo ao professor gerar possibilidades para que despertem tal percepção (podendo ser com novas perguntas ou com exemplos concretos relacionados com o convívio dos educandos), ou apresentem outras percepções referentes ao mesmo questionamento, isso enriquece o diálogo e amplia a zona de discussão, trazendo novos elementos para reflexão e apropriação. Deste modo, vamos construindo com os educandos novas formas de compreender e analisar o brincar e as brincadeiras tradicionais.

O diálogo final deve ser de maneira clara e objetiva, para facilitar a reflexão e propiciar a apropriação do conhecimento, buscando a relação com a problematização e com a realidade social e cultural dos educandos, sempre agindo conforme o objetivo estabelecido para aula. É importante que os educandos expressem seus conceitos e dúvidas sobre a totalidade da aula, para que possamos identificar como estão constituindo seus entendimentos e contrastar com o próximo passo do planejamento.

- **Catarse:** Momento de sistematizar o que foi incorporado pelo educando, mostrando que atingiu um nível intelectual mais elevado de conhecimento, assumindo uma nova postura mental. Momento de síntese de entendimento, tratando-se da "efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos da transformação social" (SAVIANI, 2012. pg. 72). A catarse, como define Gasparin (2009), é

[...] a nova postura mental do aluno, que deve ser capaz, neste momento de reunir intelectualmente o cotidiano e o científico, o teórico e o prático, demonstrando, através da avaliação, o quanto se aproximou da solução das questões levantadas e trabalhadas nas fases anteriores do processo pedagógico. (p. 9).

Elaboramos para esta aula, seguindo a proposta do programa e seu objetivo, juntamente com os educandos, a seguinte catarse: 'entendimento de novas aprendizagens a partir do brincar e das brincadeiras tradicionais'; 'Compreensão da importância do brincar como forma de conhecer e se relacionar com o mundo, possibilitando novas aprendizagens e conhecimentos'.

Os educandos precisam ampliar sua compreensão da prática social. Esse momento é de grande relevância para o processo de ensino-aprendizagem, pois ocorre a passagem da análise à síntese, ou seja, saindo do aspecto confuso para uma visão clara e coerente. Neste caso, evidenciamos o entendimento de que o brincar vai além do ato, os educandos percebem que brincam, e ademais, que é possível aprender brincando, vivenciando e realizando as brincadeiras que fazem parte de sua cultura, ou seja, a aprendizagem é inerente ao ato de brincar mesmo estando de forma indireta/implícita. Entendem que os conteúdos da Educação Física são realidades elaboradas do seu ambiente social, que podem dialogar sobre as práticas corporais que desenvolvem fora do ambiente escolar, na rua de seus bairros, junto com seus amigos e irmãos. Posteriormente nos encaminhamos para o último passo deste plano.

- **Prática Social (final):** A partir da nova posição do aluno em relação ao conteúdo, é o momento de transpor a teoria para uma nova prática, o aluno detém uma nova forma de pensar a realidade que constitui a nova prática social final. Assim, apresenta Gasparin (2009, p. 8), "o conhecimento teórico adquirido pelo educando retorna à prática social de onde partiu, visando agir sobre ela com entendimento mais crítico, elaborado e consistente, intervindo em sua

transformação". Para Saviani (2012, p. 72), nesta etapa final, os educandos encontram-se em um nível sintético de conhecimento, o qual o professor já se encontrava. Seguindo no pensamento deste autor, essa elevação no nível intelectual dos educandos é essencial para que entendam a especificidade da relação pedagógica, tornando-os capacitados a expressarem uma compreensão prática em termos tão elaborados quanto ao professor.

Esta etapa caracteriza-se pela volta ao ponto de partida, porém desta vez modificado e ampliado. Deste modo, expomos como prática social (final) as 'Brincadeiras Tradicionais', que por meio delas foi possível analisarmos e refletirmos o 'brincar' enquanto ato indispensável para a criança, tendo papel fundamental para a descoberta e conhecimento do mundo e possibilidade de aprendizagem de novos saberes.

Para Saviani (2012), esta ordem expressa na sistematização/organização do plano de aula não, necessariamente, será seguida, dependerá da necessidade dos agentes educacionais e/ou poderá ser realizada a retomada dos passos em qualquer momento da aula. A exemplo disso, no caso da aula que foi exposta, problematizamos, instrumentalizamos e posteriormente retomamos alguns elementos da problematização.

Considerações finais

Por fim, enfatizamos a importância do direito ao brincar para a criança numa perspectiva de relacionar e conhecer a si, seus pares e o mundo. Com este trabalho pretendemos elucidar a possibilidade de assegurar e garantir o direito de brincar de nossas crianças. O uso do espaço escolar e das aulas de Educação Física, especificamente a partir de programas como o PIBID, torna-se fundamental para legitimar e fomentar o estímulo ao brincar e, conseqüentemente,

proporcionar uma ampliação do conhecimento cultural e do repertório motor das crianças.

Ao brincar, a criança pode apropriar-se de vários conhecimentos, além dos citados no exemplo de aula exposto acima, e que, também, podem fazer parte ou estarem relacionados a outros componentes curriculares, mas a ação do brincar deve estar sempre presente no cotidiano da criança. Priorizamos o trato com o 'brincar' de forma livre e autônoma. O que coube a este trabalho foi a reflexão das possibilidades de aprendizagem que se manifestam de forma indireta/implícita nos jogos e brincadeiras que compõe o acervo da Educação Física e a realidade dos educandos.

Referências

BRACHT, V. A. A constituição das Teorias Pedagógicas da Educação Física. **Caderno Cedes**. Ano XIX, nº 48, 1999.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

GASPARIN, J. **Uma Didática para Pedagogia Histórico-Crítica**. .5º Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

KUNZ, E.; COSTA, A. A imprescindível e vital necessidade da criança: “brincar e se movimentar”. In KUNZ, E. (org). **Brincar e Se-Movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. Ed: Unijuí. Ijuí, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública – A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo, Edições Loyola. 1998.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em 17/01/2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed.rev. – Campinas, SP. Autores Associados, 2013.

_____. **Escola e Democracia**. – 42 ed. – Campinas. SP: Autores Associados, 2012.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

ATLETISMO NA ESCOLA: DIREITO DE ACESSO AO PATRIMÔNIO CULTURAL DA HUMANIDADE

Bruna Montardo Appel*

Gislei José Scapin**

Leandra Costa da Costa***

Resumo: O referido texto dialoga sobre o acesso ao Esporte, em específico o Atletismo, enquanto direito universal tratado numa perspectiva de socialização e apropriação do conhecimento, pautado pelo direito de acesso ao patrimônio cultural estabelecido pela Constituição Federal. Objetivamos, dessa forma, apresentar um Projeto de Ensino do Atletismo apoiado pelo Programa de Licenciaturas – PROLICEN, que visa apresentar e desenvolver o atletismo na escola. O referido Projeto foi desenvolvido em 2018, pelo Curso de Educação Física- Licenciatura do Centro de Educação Física e Desportos da UFSM, e contemplou uma escola da rede estadual do município de Santa Maria - RS, participaram três turmas do Ensino Fundamental – Anos Finais, totalizando em torno de 60 alunos. Como respaldo teórico-pedagógico pautamo-nos na concepção de Educação Física Crítico-Superadora e na teoria pedagógica Histórico-Crítica. Para o ensino do Atletismo nos pautamos metodologicamente em cinco passos. Por fim, destacamos que o referido Projeto contribuiu para a ampliação do conhecimento de professores e alunos sobre os elementos da Cultura Corporal e evidenciamos que todos tem o direito de acesso ao fenômeno esportivo numa estratégia de apropriação da cultura produzida pela humanidade para que, *a posteriori*, usufrua de seus benefícios e se manifeste corporalmente.

Palavras-chave: Educação Física. Atletismo. Direito Universal.

* Acadêmica de Educação Física – Licenciatura, UFSM. brunamontardo@yahoo.com

** Especialista em Educação Física Escolar, UFSM. gjscapin@gmail.com

*** Doutora em Educação, UFSM. lcostadacosta@hotmail.com

ATHLETICS AT SCHOOL: RIGHT OF ACCESS HUMANITY'S CULTURAL PATRIMONY

Abstract: The referred article dialogue about the access to sports, in specific the athletics, while universal right, treated in perspective at socialization and appropriation of knowledge, based on the right to access humanity's cultural patrimony instituted by Federal Constitution. We objecting, thus, present a project in teach of athletics supported fur the graduation program PROLICEN, that aims to present and development the athletics in the school. The referred project was development in 2018, fur the Course Physical Education-graduation of Center Physical Education and Sports of UFSM, and contemplated a public school in Santa Maria city, participated in three classes of elementary school-final years, totaling approximately 60 students. As a theoretical-pedagogical we are guided in conception Critical-Overcoming Physical Education and in Historical-Critical pedagogical theory. For teaching of athletics, we are based methodological in the five steps. Finally, we detached that referred project had contributed to amplify the knowledge to teachers and students about elements of corporal cultural and we evidence's that everyone has the right of access to the sports phenomenon in a strategy of appropriation of the culture produced by humanity so that, *a posteriori*, enjoy from its benefits and express itself bodily.

Keyword: Physical Education. Athletics. Universal Right.

Introdução

O referido texto realiza um diálogo sobre o acesso ao Esporte Atletismo enquanto direito universal da humanidade, objetivando apresentar uma proposta de ensino do Atletismo a partir de um projeto apoiado pelo Programa de Licenciaturas – PROLICEN, destinado aos cursos de licenciatura da UFSM, na perspectiva de socialização e apropriação do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, corroborado pelo direito de acesso ao patrimônio cultural enquanto sujeito/cidadão. Entendemos que o esporte, em especial o Atletismo, é uma produção humana e, deste modo, deve constituir a corporeidade de cada cidadão, enquanto sujeito histórico, social e cultural.

Nos escritos de Simoni e Teixeira (2009), o Atletismo surgiu há muito tempo com o homem pré-histórico que, em suas atividades diárias de caça e pesca para sobrevivência, construía suas próprias lanças e corria para fugir de animais predadores, pulando rios, pedras e arbustos. Na Grécia Antiga, no ano de 393 a.c., na cidade de Olímpia, os homens começaram a correr nus, para mostrar sua virilidade e bravura diante de seu imperador e assim, depois de alguns anos, finalmente foi chamado de *esporte*.

O Atletismo é uma modalidade olímpica cuja responsabilidade está a cargo da Associação Internacional de Federações de Atletismo, fundada em Londres - 1912. O esporte está entre os favoritos dos ingleses e ficou conhecido no Brasil no século XX. Em 1952, Adhemar Ferreira da Silva conquistou a primeira medalha de ouro em Salto Triplo para o Brasil, o presente fato ocorreu nos Jogos de Helsinque, na Finlândia.

Os fatores de relevância do Atletismo para o desenvolvimento humano se manifestam de várias formas, além de ser a modalidade esportiva mais antiga já praticada pelo homem, desenvolve noções básicas de espaço e locomoção como caminhar, correr, saltar, tendo assim um amplo domínio sobre seu próprio corpo auxiliando no desenvolvimento físico, motor e psíquico, além de ser um grande fator disciplinar para as provas de revezamento e práticas individuais como na corrida de 200 metros (KIRSCH, 1983).

O atletismo dentro do âmbito escolar é uma das práticas esportivas fundamentais, além disso, a criança possui picos no período de seu crescimento onde adquire conhecimentos específicos, podendo ser também possível através do atletismo observar o grau de desenvolvimento em que a criança se encontra, para incentivar uma base específica ou dar ênfase ao desenvolvimento completo dos educandos (idem).

Segundo Kunz (1991), em um contexto pedagógico, perspectivas de mudanças realmente desejáveis deveriam começar para a superação de alguns

problemas e déficits relacionados aos aspectos locomotores e de motricidade. Para tanto, é necessário que o professor de Educação Física ressignifique suas atividades pedagógicas, tendo como ponto de partida o Atletismo, apresentando grandes possibilidades de desenvolvimento no contexto escolar, levando em consideração o objetivo do conteúdo e o método de ensino junto às aulas de Educação Física.

Autores como Mota, Silva *et al.* (2005), Matthiesen (2005, 2007, 2017) e Marques; Iora (2009) enfatizam de forma negativa a ausência do Atletismo no ambiente escolar e evidenciam a carência em oportunizar e estimular o acesso à modalidade, apresentando como justificativa para tal cenário a falta de espaços e materiais específicos para o desenvolvimento das aulas.

Tendo em vista esta última exposição e como forma de atenuar a defasagem educacional no âmbito escolar, reiteramos a elaboração de projetos de ensino das diversas áreas do conhecimento, em especial da Educação Física e do Atletismo. Neste viés, entendemos que a existência de projetos possibilita o auxílio no processo de ensino e aprendizagem ao mesmo tempo em que proporciona a inserção de acadêmicos no contexto escolar, promovendo uma parceria entre escola e universidade. Na sequência, elucidaremos o projeto elaborado para o ensino do Atletismo, bem como a proposta de trabalho desenvolvida com o mesmo na intenção de dialogar sobre o acesso ao conhecimento do Esporte, em especial do Atletismo, enquanto direito universal evidenciando o conhecimento da Educação Física compreendido como patrimônio cultural da humanidade (SOARES *et al.*, 2012).

Elencamos este trabalho metodologicamente numa abordagem qualitativa do tipo descritiva. Segundo Gil (2008), este tipo de trabalho pretende descrever características do fenômeno produzido. Deste modo, descreveremos o projeto de ensino e a proposta de trabalho elaborada e desenvolvida para tratar sobre o Atletismo em âmbito escolar na perspectiva dos direitos universais.

1 Atletismo na escola: uma proposta alternativa de ensino

O projeto intitulado “Atletismo na Escola: Uma proposta alternativa de ensino” contemplado no edital do Programa de Licenciaturas – PROLICEN, edição 2018 N° 021, visa apresentar e desenvolver o atletismo dentro do âmbito escolar, com o objetivo de agregar conhecimento nas diferentes modalidades do referido esporte. Sabemos da importância do atletismo relacionado ao desenvolvimento de habilidades motoras que fazem parte do cotidiano do ser humano como andar, correr e saltar, sendo essa modalidade base para as demais modalidades esportivas, não se limitando somente à resistência física, mas integrando também outras dimensões humanas como as capacidades físicas/motoras.

Para o ensino do Atletismo, devemos considerar os espaços e ambientes destinados a sua prática, pois muitas vezes se apresentam em condições precárias ou inexistentes, principalmente em espaços escolares. Deste modo, cabe ao professor desenvolver sua capacidade criativa, e ademais, levar os educandos em áreas livres, criar e desenvolver materiais, incentivando-os a conhecer e ter um contato mais enfático com novas práticas esportivas, em especial no que tange ao Atletismo.

A razão da existência deste projeto de ensino justifica-se pela necessidade de buscar e apresentar alternativas que oportunizem aos acadêmicos verificar a realidade do atletismo no âmbito escola de forma mais significativa e relevante tanto no que refere ao ensino quanto para a aprendizagem. Dessa forma, estabelecendo relações entre o conhecimento produzido e a realidade escolar encontrada, bem como proporcionar aos professores que estão atuando na escola conhecimentos e instrumentos aplicáveis e condizentes ao trato com as modalidades que o Atletismo dispõe.

Outro elemento de relevância que atribuímos ao projeto é a possibilidade de garantir aos educandos o acesso ao conhecimento produzido pela

humanidade no decorrer do movimento histórico de produção de sua existência (SAVIANI, 2013). Entendemos que o acesso ao conhecimento e aos saberes elaborados deve ser um direito universal de todos os sujeitos, sendo ofertado principalmente nos espaços escolares, recebendo uma valorização simbólica condizente ao patrimônio cultural.

O direito ao Esporte, onde se insere o Atletismo, está respaldado pela Constituição Federal promulgada em 1988. No item XXVIII do Art. 5º está exposta a seguinte passagem: “são assegurados, nos termos da lei: a) a proteção às participações individuais em obras coletivas e à reprodução da imagem e voz humana, inclusive nas *atividades desportivas*” (BRASIL, 1988), cabendo a União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar sobre as áreas da educação, cultura, ensino, ‘desporto’, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação como apresenta o Art. 24, item IX. Deste modo, é compromisso do Estado/Federação – num viés legal – pautar, planejar e organizar as dimensões que envolvem o fenômeno esportivo.

E, ademais, há uma sessão específica destinada ao trato sobre o Desporto (Art. 217), a saber, a Sessão III: Do Desporto, presente no Capítulo III: Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, elucidado da seguinte forma:

Art. 217. É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um, observados:

- I - a autonomia das entidades desportivas dirigentes e associações, quanto a sua organização e funcionamento;
- II - a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento;
- III - o tratamento diferenciado para o desporto profissional e o não-profissional;
- IV - a proteção e o incentivo às manifestações desportivas de criação nacional. (BRASIL, 1988)

Nossa intenção em expor os escritos da Constituição Federal é esclarecer e consolidar a importância do acesso ao esporte enquanto um produto cultural, estando à disposição da população como um direito garantido e fomentado pelo Estado. A destinação de recursos públicos para incentivo e promoção de eventos desportivos, bem como para elaboração de espaços destinados ao exercício da prática esportiva, se expressa de várias maneiras. Neste específico, defendemos o uso do espaço escolar como ambiente estimulador e mediador do processo de apropriação dos saberes esportivos de forma democrática e emancipatória.

Portanto, priorizamos o acesso e apreensão, por parte dos educandos, da cultura esportiva para que os mesmos possam incorporá-los em seu repertório motor e intelectual e *a posteriori* fazer parte de suas vivências e práticas sociais e culturais em cenários externos à escola. O direito universal do acesso ao patrimônio cultural da humanidade contribui para formar um educando-cidadão crítico, emancipado e com um elevado nível cultural, objetivando um projeto histórico de sociedade que não apresente sujeitos com características alienadas para com a produção humana.

2 Proposta de trabalho elaborada para o projeto: atletismo na Escola - uma proposta alternativa de ensino

Para a construção desta proposta foi necessário fundamentar teoricamente cada aspecto de nossa prática pedagógica dentro do campo do conhecimento e da metodologia de ensino, bem como evidenciar a concepção de Educação Física utilizada para o trato com o ensino do Atletismo.

Para execução do projeto “Atletismo na Escola: uma proposta alternativa de ensino” utilizou-se uma escola da rede estadual de ensino. Tal escola situa-se na região central da cidade de Santa Maria, RS. A escolha da escola deu-se pelo fato da mesma apresentar uma estrutura mínima possível para realização das aulas,

como uma quadra de esportes e uma pista de atletismo não-oficial para realização de atividades físicas (ao lado do prédio da escola). As primeiras inserções no ambiente escolar foram no período do mês de julho de 2018 e, para tanto, foi inicialmente apresentado o projeto à direção e professores para logo após verificar as possibilidades de horários, turmas, materiais e espaços que poderiam ser utilizados para realização das aulas do projeto.

Ficou definida a possibilidade de atuação com três turmas do Ensino Fundamental – anos Finais – duas turmas de 6º ano e uma turma de 9º ano – com aulas de períodos de 90 e 50 minutos respectivamente, no horário do contraturno dos demais componentes curriculares, num total aproximado de 60 alunos.

Os espaços destinados às aulas foram: a quadra de esportes, a pista e uma sala de aula em virtude dos dias chuvosos e para realização de aulas teóricas, bem como para confecção de materiais pedagógicos/alternativos. Em relação aos materiais pedagógicos, a escola disponibilizou algumas cordas, bambolês e colchões. Tendo em vista a gama de materiais fundamentais necessários para elaboração de aulas de Atletismo, outros materiais pedagógicos foram construídos junto com os educandos (MOTA; SILVA *et al.*, 2005; MATTHIENSEN, 2005; MARQUES; IORA, 2009).

Considerando o aspecto teórico-metodológico-pedagógico, foi elaborada uma unidade didática de ensino na perspectiva de mini Atletismo (IAAF, 2002), elencando como conteúdos três modalidades: corridas, saltos e lançamentos. Os conteúdos, bem como as atividades estabelecidas para o desenvolvimento das aulas, estiveram ancoradas pelas obras de Oliveira (2006) e Metthiesen (2005), estas conjecturam possibilidades didáticos-pedagógicas para o ensino do Atletismo em ambiente escolar.

Nossa ação pedagógica esteve pautada pela concepção de Educação Física denominada *Crítico – Superadora*, elaborada por um Coletivo de Autores em 1992, em que apresenta a Cultura Corporal como objeto de conhecimento da área,

destacando como conteúdos o esporte, o jogo, a ginástica, a dança, as lutas, entre outros (SOARES, *et al.*, 2012).

Soares *et al.* (2012), ao elaborarem a concepção, estabeleceram alguns princípios curriculares para o trato com o conhecimento da disciplina. Tais princípios foram considerados como critérios de seleção, organização e sistematização do conteúdo desenvolvido no projeto. Podemos citar, enquanto princípios, a 'relevância social do conteúdo', a 'contemporaneidade', a 'adequação as capacidades sociocognoscitivas' do educando, 'confronto e contraposição de saberes', 'simultaneidades dos conteúdos', 'espiralidade da incorporação das referencias do pensamento' e 'provisoriedade do conhecimento' (SOARES, *et al.*, 2012, p. 32-34).

A Educação Física Crítico - Superadora tem suas bases epistemológicas sustentadas na teoria pedagógica denominada Pedagogia Histórico - Crítica, elaborada por Dermeval Saviani. O Autor preocupou-se em pensar e construir uma teoria pedagógica de caráter crítico para o contexto educacional, diferenciando-se das teorias existentes de caráter tradicional e reprodutivistas (SAVIANI, 2013).

Saviani evidencia que sua teoria compactua com a corrente do pensamento do materialismo histórico, compreendendo a educação em seu desenvolvimento histórico-objetivo e, conseqüentemente, a possibilidade de articular-se à uma proposta pedagógica cujo ponto de referência seja a transformação da sociedade capitalista e não sua manutenção. Deste modo, indo ao encontro do pensamento proposto pelo Coletivo de Autores ao abordar sobre a Educação Física, em que "podemos dizer que os temas da Cultura Corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade" (SOARES *et al.* 2012, p. 62), e seguem, "tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que o jogo, esporte, ginástica e

dança [...], tem com os grandes problemas sociopolíticos atuais” (idem), por fim, “defendemos para a escola uma proposta clara de conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora, conteúdo este que viabilize a leitura da realidade estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais” (idem, p. 63).

Entendemos que esta teoria proporciona uma base sólida e consistente para o trato com o conhecimento da Educação Física, sendo possível sua materialização no contexto da escola pública em uma sociedade capitalista, tornando-se palpável e concreta, extrapolando o contato com novas práticas do Atletismo, mas também proporcionando uma apropriação crítica relacionada à totalidade social e incorporando os saberes da Educação Física na forma de patrimônio cultural estabelecido como um direito de todo sujeito-cidadão.

Para sistematização dos planos de aula, seguimos a metodologia dos cinco passos propostos por Saviani (2012), tendo coerência com a proposta de trabalho e com a concepção de Educação Física que pautou nossa ação pedagógica.

Gasparin (2009), apresenta e discorre sobre os cinco passos do processo metodológico que é empregado para materialização da prática pedagógica baseada na relação dialética entre sujeito e conhecimento, ou seja, educando e conteúdo através da mediação do professor, sendo:

‘(1) Prática Social (inicial)’: Contato inicial do educando com o conteúdo a ser trabalhado, o aluno apresenta seu conhecimento empírico sobre o tema e toma conhecimento do ponto de partida do trabalho; ‘(2) Problematização’: Processo de questionamentos e momento de instigar o aluno a refletir, analisar e encontrar possibilidades e alternativas de transformar a prática social inicial. É também “[...] o momento do processo em que essa prática social é posta em questão, analisada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação deste conhecimento” (idem. p.34); ‘(3) Instrumentalização’: Fase de estruturação do conhecimento e desenvolvimento dos conceitos científicos.

Momento de transmissão e assimilação dos conteúdos, respondendo as questões levantadas na fase anterior. O conteúdo é posto a disposição do educando, para que recriem e transformem; '(4) Catarse': Momento de sistematizar o que foi incorporado pelo educando, mostrando que atingiu um nível intelectual mais elevado de conhecimento, assumindo uma nova postura mental. Momento de síntese de entendimento, uma nova postura mental do aluno (idem p. 9); '(5) Prática Social (final)': A partir da nova posição do aluno em relação ao conteúdo, é o momento de transpor a teoria para uma nova prática, o aluno detém uma nova forma de pensar a realidade que constitui a nova prática social final.

Todos os elementos teóricos e epistemológicos sistematizados *a priori* foram fundamentais para o desenvolvimento e concretização do projeto de ensino do Atletismo, dando sustentação às aulas e corroborando para organização o trabalho pedagógico de forma efetiva e satisfatória. Os educandos apresentaram uma evolução durante o processo de assimilação dos saberes do atletismo nos aspectos teóricos e práticos, principalmente referente aos conteúdos das corridas de velocidade. Além disso, surgiu o interesse de dois educandos do 6º ano em participar de um evento esportivo da modalidade, ocorrido na cidade de Lajeado – RG, onde tiveram a oportunidade de vivenciar o esporte num viés competitivo.

Considerações finais

Ao findar este trabalho, destacamos que a oportunidade de desenvolver um projeto de ensino do Atletismo na escola contribui de maneira significativa para a ampliação do conhecimento de professores e educandos sobre os elementos da Cultura Corporal. Evidenciamos que todo o sujeito tem o direito de acesso ao estudo e a vivência do fenômeno esportivo numa estratégia de apropriação da cultura produzida pela humanidade para que, *a posteriori*, possa

manifestar sua expressividade e simbolismo em espaços públicos destinados à prática esportiva juntamente com seus pares, usufruindo daquilo que é direito de cada cidadão no curso do desenvolvimento de sua existência.

A existência de projetos de ensino, como o exposto neste trabalho, é fundamental para criar um vínculo entre escola e universidade, mas principalmente para que o espaço escolar seja invadido e recheado pelo conhecimento produzido e lapidado pela humanidade através da mediação realizada pelos responsáveis e participantes dos projetos. Esclarecemos que o referido projeto diferencia-se dos estágios curriculares, pois contribui para presença e participação dos professores da rede pública nas propostas desenvolvidas no decorrer das atividades na escola.

Do mesmo modo como entendemos o esporte, destacamos que o acesso à escola também necessita ser tratado e garantido como um direito de todo o cidadão, e a socialização do patrimônio cultural – nas diversas áreas conhecimento – carece ser primazia de um Estado que se preocupa com a formação cultural dos cidadãos.

Por fim, elucidamos algumas possibilidades para desenvolver o Esporte, leia-se Atletismo, por meio da participação dos educandos, elaborando, inclusive, materiais pedagógicos com recursos alternativos que, posteriormente, foram doados para a escola, garantindo condições e opções para o desenvolvimento pedagógico do ensino-aprendizagem de Atletismo para as turmas participantes do projeto.

Referências

Atletismo. In: **Educação Física: Toda Matéria.** 2017. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/atletismo/>> Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico – Crítica**. 5ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. – 6. Ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, S; MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25ªed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

IAAF. **“Miniatletismo IAAF”**: um guia prático para animadores de atletismo para crianças. Manaus, AM, 2002.

KIRSCH, August. **Antologia do Atletismo: metodologia para iniciação em escolas e clubes**. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1983.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudança**. Ijuí: Unijuí, 1991.

MARQUES, Carmen Lúcia da Silva; IORA, Jacob Alfredo. Atletismo escolar: possibilidades e estratégias de objetivo, conteúdo e métodos em aulas de Educação Física. **Movimento**, v. 15, n. 2, p. 103-118, abr./ jun., 2009.

MATTHIESEN, Sara Quenzer (Org.). **Atletismo se aprende na escola**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2005.

_____. **Atletismo: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

_____. **Atletismo na escola** / Sara Quenzer Matthiesen; Ricardo Garcia Cappelli, prefácio. – Maringá : Eduem, 2014. 161 p. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/94636/000916393.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

_____. **Atletismo teoria e prática**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan. 2017.

MOTA; SILVA. Atletismo (ainda) não se aprende na escola? revisitando artigos publicados em periódicos científicos da educação física nos últimos anos. **Movimento**, v. 21, n. 4, p. 1111-1122, out./ dez., 2015.

RÉ, Alessandro H. Nicolai. Crescimento, maturação e desenvolvimento na infância e adolescência: implicações para o esporte. **Motricidade**, Vila Real, v. 7, n. 3, p. 55-67, 2011. Disponível em: <http://www.revistamotricidade.com/arquivo/2011_vol7_n3/v7n3a08.pdf>.

Acesso em: 28 ago. 2018.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Pedagogia Histórico** – Crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SIMONI, Clarissa Rios; TEIXEIRA, Willian Medeiros. **Atletismo em quadrinhos: história, regras, técnicas e glossário**. Porto Alegre: Ed. Rigel & Livros Brasil, 2009.

SOARES, *et.al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

A EDUCAÇÃO E A ÉTICA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A BANALIDADE DO MAL

Caroline Cavalheiro de Menezes*

Cristina de Moraes Nunes**

Resumo: O presente trabalho estimula a reflexão sobre a educação, a partir de um viés da ética e utilizando o conceito de banalidade do mal a fim de fazer uma interlocução conceitual. Tem como objetivo apresentar a relação entre a educação e a ética, propondo por meio de autores como Theodor Adorno, Hannah Arendt e Paulo Freire, abordar o papel moral da educação em humanizar as pessoas. Quando tal papel é colocado em prática, a banalidade do mal pode ser reconhecida e questionada, do contrário ela se torna trivial e corriqueira. Sendo assim, somente um sujeito capaz de pensar de forma reflexiva, é capaz de se tornar um sujeito emancipado e responsável pelos seus atos. A educação humanizadora atenta para a reflexão crítica e o crescimento que se tem a partir das relações interpessoais, as quais contribuem de forma significativa para o desenvolvimento de um sujeito crítico-reflexivo e capaz de olhar para os outros sujeitos e sentir empatia. Esse sujeito emancipado reconhece que a dignidade humana não é negociável ou transferível, mas sim constitutiva, de modo que somos seres humanos que possuímos um valor em si mesmo.

Palavras-chave: Educação. Ética. Banalidade do Mal.

* Acadêmica do décimo semestre de psicologia na Faculdade Integrada de Santa Maria. E-mail: carolinecmenezes@gmail.com

** Doutora em Filosofia pela UFSM. Professora e Coordenadora do curso de Filosofia na Faculdade Palotina de Santa Maria. Professora no curso de Psicologia da Faculdade Integrada de Santa Maria. E-mail: crisfilosofia@gmail.com

THE EDUCATION AND THE ETHIC: CONSIDERATIONS ON THE BANALITY OF EVIL

Abstract: The present work stimulates the reflection on the education, from a bias of the ethics and using the concept of banality of the evil in order to make a conceptual interlocution. It aims to present the relationship between education and ethics, proposing through authors such as Theodor Adorno, Hannah Arendt and Paulo Freire, to address the moral role of education in humanizing people. When such a role is put into practice, the banality of evil can be recognized and questioned, otherwise it becomes trivial and mundane. Thus, only a subject capable of thinking in a reflexive way, is capable of becoming an emancipated subject and responsible for his actions. The humanizing education attentive to the critical reflection and the growth that one has from the interpersonal relations, which contribute in a significant way to the development of a critical-reflexive subject and able to look at the other subjects and to feel empathy. This emancipated subject recognizes that human dignity is not negotiable or transferable, but rather constitutive, so that we are human beings who have a value in themselves.

Keyword: Education. Ethic. Banality of evil.

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma análise sobre o papel da educação, quais são os objetivos para se pensar a educação e porque é tão importante nesse momento estarmos dispostos a discutir criticamente sobre a ética e a função transformadora da educação. Nessa esfera, os autores que irão nos auxiliar para tratar sobre tais aspectos são Theodor Adorno, Hannah Arendt e Paulo Freire.

No que se refere à perspectiva da educação ter como papel ensinar os sujeitos a serem éticos, utilizaremos da perspectiva de Adorno para sustentar tal ponto de vista. Dessa forma, para Adorno a educação deve fazer com que Auschwitz nunca mais aconteça, isso porque a Segunda Guerra Mundial marcou a história de uma maneira que nos faz pensar e afirmar que o que aconteceu com

o extermínio de judeus não pode mais ocorrer. Uma reflexão sobre a educação como propósito ético se faz essencial. Assim, podemos relacionar tal reflexão com a proposta apresentada pela filósofa Hannah Arendt, que com o seu conceito de 'banalidade do mal' nos mostra que a ausência de pensamento reflexivo pode ser desastrosa. O que aconteceu em Auschwitz nos mostra que os nazistas como Eichmann não sentiam culpa ou remorso pelas suas ações, justificados pela alegação de estarem apenas cumprindo regras. Nesse sentido, há uma ausência de pensamento e de consciência crítica sobre seus atos, o que leva a situações bastante cruéis como as que acontecerem no holocausto.

A educação para ser humanizadora precisa preparar o sujeito para ser protagonista da sua história, para isso o pensamento crítico é indispensável. Uma vez que só é autônomo aquele capaz de pensar por conta própria e fazer escolhas de acordo com suas crenças e convicções. De acordo com essa concepção Paulo Freire foi defensor da importância da autonomia para os estudantes e que os mesmos devem ser os protagonistas no processo educacional. Sendo que a visão de Paulo Freire permanece sendo atual e necessária para os dias de hoje.

1 Educação e ética

Muitas são as questões que surgem quando o assunto é a educação, uma das mais importantes é sobre o papel dela. Será que a educação tem o propósito de fazer com que os sujeitos se tornem sujeitos melhores e nesse caso a pretensão da educação seria a de transformar os sujeitos, fazendo inclusive com que eles se reconheçam como tais e responsáveis pelos seus atos? Acreditamos que sim, porém esse não é o único papel da educação, mas certamente um dos mais significativos. Isso porque faz com que os indivíduos percebam que são sujeitos atuantes numa sociedade plural, na qual existem outros sujeitos e a

convivência faz com que todos se desenvolvam nos mais diferentes contextos, inclusive o contexto escolar.

Quando tratamos de temas como o da educação e de seu papel de emancipar o sujeito, precisamos levar em consideração a ética e a sua relevância nas relações humanas. Assim como todas as relações são políticas, todas as relações são também éticas. E não se pode falar de educação sem tratar das relações interpessoais permeadas pelas concepções de bem e mal, dos deveres e obrigações que se tem, da dignidade humana e do respeito mútuo.

Reconhecer o outro como 'outro eu' faz parte de uma educação baseada na ética. Ensinar a respeitar os outros se aprende em casa com a família, no entanto na escola esse preceito ético deve ser reforçado e, para isso, o ambiente deve ser propício a esse desenvolvimento. Em outras palavras, na escola se deveria aprender a reconhecer os outros como tendo uma dignidade inviolável, que não pode ser diminuída ou negociada em nenhuma situação.

Em seu artigo "Educação após Auschwitz", Theodor Adorno defende que "a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação" (2003, p. 119). De modo que tal exigência não precisaria nem mesmo de maiores explicações, pois não seria possível e nem necessário justificá-la. Isso porque se mostraria evidente as consequências de Auschwitz para a própria condição humana. Nessa perspectiva, Auschwitz nos mostrou o quanto o ser humano pode ser cruel e cometer atrocidades com o seu semelhante, de modo que poderíamos ficar incrédulos de tal possibilidade, mas tais atitudes que ocorreram como matar pessoas em câmaras de gás, de forma higiênica e rápida. Isso demonstra a crueldade e a grande perversidade que se pode cometer contra outro ser humano. Outro aspecto cruel é a retirada da identidade dos judeus, reduzindo-os a uma coisa qualquer, alguém para servir aos interesses atrozés de alguém que se considera superior a eles.

Nessa esfera, pensar a exigência da educação para Adorno é pensar que a educação tem um propósito moral, de fazer com que as pessoas reflitam de forma crítica sobre as consequências dos seus atos. Sendo assim, para Adorno “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (2003, p. 120). Nesse sentido, entende-se a educação como processo ligado ao conceito de pensar e não somente a ele, mas também ao conceito de julgamento, visto que é necessário mais do que somente pensar para chegar ao propósito da educação.

Para corroborar a isso, Schio (2011), associa tais conceitos à abordagem arendtiana, a qual elucida o pensar como resultante de atividades alheias ao indivíduo, ou seja, absorvidas do mundo externo, a fim de atribuir significado. Ora, relaciona o julgamento como “aquele que prepara os dados pensados para serem decididos, para receber o impulso da vontade e adentrarem no mundo externo por meio da ação” (2011, p. 130), logo, o ato de julgar pode ser considerado como consequência do pensamento e, ainda, “o julgar atua ligando, comparando, os subsídios do pensar com a situação particular em questão” (2011, p. 130).

Diante disso, é válido ressaltar mais uma vez o ponto de vista de Adorno (2003), quando menciona que a autonomia seria eficaz no sentido de que o acontecido de Auschwitz não se repetisse. Além do mais, no que tange à educação, a autonomia seria da mesma forma efetivamente positiva, pois tiraria os indivíduos de uma posição de indiferença. O autor indica, ainda, que a falta de empatia, ou a frieza “constituía, enquanto indiferença frente ao destino do outro, o pressuposto para que apenas alguns raros se mobilizassem” (2003, p. 125), circunstância esta, oposta ao que deve ocorrer no percurso da educação.

A contribuir no que se refere à empatia ou ausência dela, Censi e Casagrande (2018, p. 176) relacionam a sua ausência à “incapacidade de compreender as demandas formuladas pelo outro, impedindo-o de argumentar e mesmo de avaliar a validade do argumento alheio, bem como de compreender

o outro enquanto portador de direitos e deveres”. Por isso, tratar a empatia no contexto da educação é indubitavelmente pertinente, uma vez que somente desta forma é possível promover ações que contribuam ao desenvolvimento do outro.

2 Banalidade do mal

O conceito de ‘Banalidade do Mal’ surgiu na obra da filósofa alemã Hannah Arendt, especialmente em *Eichmann em Jerusalém*. No referido livro, Arendt relata o período em que acompanhou o julgamento de Adolf Eichmann, réu nazista acusado de cometer crimes contra a humanidade, crimes contra os judeus, entre outras transgressões, durante a Segunda Guerra Mundial. A autora versa sobre a sanidade de Eichmann e relaciona com o fato de que psiquiatras atestaram a normalidade dele (1999). “O problema com Eichmann era exatamente que muitos eram como ele, e muitos não eram nem pervertidos, nem sádicos, mas eram e ainda são terrível e assustadoramente normais” (ARENDR, 1999, p. 299). Diante do exposto, nota-se que não existia em Eichmann algum sinal de transtorno mental.

Em *A vida do espírito*, Arendt afirma sobre Eichmann,

Nele não se encontrava sinal de firmes convicções ideológicas ou de motivações especificamente más, e a única característica notória que se podia perceber tanto em seu comportamento anterior quanto durante o próprio julgamento e o sumário de culpa que o antecedeu era algo de inteiramente negativo: não era estupidez, mas *irreflexão* (ARENDR, s/d, p. 6).

O que a filósofa nota é que, apesar de possuir consciência dos seus atos, o réu detinha uma incapacidade de refletir criticamente sobre eles. Somado a isso, pode-se retomar o conceito de julgamento, pois ele liga e compara o que fora subsidiado através do pensamento, sendo este anterior ao ato de julgar (SCHIO, 2011). Logo, devido a não conseguir pensar de forma crítica e, conseqüentemente,

não conseguir também julgar, neste caso, como algo mal, o que fazia, fez com que Eichmann não se questionasse e assim, continuou cumprindo ordens.

À medida que Eichmann não refletia sobre seus atos e não julgava os mesmos, utilizava clichês em seu discurso como forma de justificativa. Segundo Arendt (s/d, p. 6) “clichês, frases feitas, adesão a códigos de expressão e condutas convencionais e padronizados têm a função socialmente reconhecida de nos proteger da realidade”. Diante do exposto, a filósofa explica que o uso de clichês não exige do pensamento, visto que é utilizado sem esforço crítico e serve para não sair de uma posição de conforto, ou seja, evita o desprazer.

Arendt apresenta, ainda, três elementos fundamentais à condição humana: labor, trabalho e ação. Aborda o labor referindo-se às necessidades de sobrevivência, ou seja, ao processo biológico; o trabalho como algo relacionado à mundanidade ou materialização de instrumentos essenciais para o homem; e, por fim, a ação enquanto o que diferencia o homem de outros homens, à pluralidade ou ao fato de nós seres humanos, sermos de certa forma iguais, mas o que nos diferencia enquanto sujeitos é o agir (ARENDR, 2001). Pode-se compreender a educação no sentido da ação, visto que, diante à sua complexidade, é singular.

Outro tema relevante na direção de uma educação humanizadora é a alteridade, também presente na obra da filósofa alemã e considerada constitutiva à ação humana, pois “ela está vinculada à condição da paradoxal pluralidade de seres singulares” (CENCI; CASAGRANDA, 2018, p. 175). Na perspectiva da educação, a alteridade é importante pois, utilizando-se da imaginação, é concebível aos indivíduos pensar e considerar as opiniões alheias. Conforme Schio (2011, p. 131), “a imaginação porta a potencialidade de tornar o ausente presente”. Frente a isso, os conceitos de imaginação e alteridade dialogam entre si, dado que a alteridade precisa da imaginação.

Para ocupar a posição da alteridade, é necessário ser imaginativo e, conseqüentemente, autônomo para pensar, refletir e julgar. Oposto a isso está o

conceito de consciência coisificada (ADORNO, 2003), o qual relaciona o fato de que algumas pessoas, de caráter manipulador, conforme o autor, se assemelham a coisas e veem as outras pessoas desta forma, em comparação a coisas. Além disso, é considerada como um tipo de consciência defensiva no que diz respeito a mudanças, logo, incapaz de ver o que já existe de outra forma.

3 A educação humanizadora

Como fazer com que a consciência coisificada apresentada por Adorno seja superada ou não aconteça? Uma possível solução é a partir da emancipação dos sujeitos como apresenta Paulo Freire. Um sujeito emancipado é aquele capaz de olhar para o outro com empatia, capaz de colocar-se no lugar do outro, reconhecendo que o outro também tem suas dificuldades e que não existe superioridade, mas sim igualdade de direitos.

Dessa forma, Paulo Freire na sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987) defende que a educação deve permitir que os oprimidos possam recuperar o seu senso de humanidade e, por sua vez, superar a sua condição. Assim, Freire reconhece que para que isso ocorra, o indivíduo oprimido deve desempenhar um papel na sua libertação. Dessa forma, a educação faz sentido porque homens e mulheres são capazes de assumir a responsabilidade sobre si mesmos e se reconhecerem como seres capazes de adquirir conhecimento.

O sentido da educação para Paulo Freire tem a ver com a incompletude do ser humano, nesse sentido a educação tem como papel a formação do sujeito, buscando a promoção dos educandos. Em outras palavras, a educação tem o papel de contribuir para o florescimento humano, esse papel também é o da ética enquanto doutrina filosófica que busca refletir sobre a própria condição humana e sua concepção de bem e mal.

O ato de educar é o ato de humanizar, de modo que ensinar a ler, a escrever, a aritmética só faz sentido se for para nos tornarmos mais humanos. Dessa forma, no artigo *A educação em Paulo Freire como processo de humanização*, Ecco e Nogarro trazem a seguinte reflexão sobre relação entre educação e humanização, a saber:

Educação e humanização são termos indicotomizáveis, pois educar, em síntese, objetiva formar e “trans-formar” seres humanos, valorizando processos de mudança dos sujeitos, atualizando suas potencialidades, tornando-os humanos. Ademais, concebemos o ato pedagógico como um ato de educar; e o trabalho do educador efetiva-se com e entre seres humanos. E, nesse sentido, compreendemos que uma educação autêntica promove a dignidade das pessoas, esperançosa de que vivam humanamente, isto é, que sejam capazes de fazerem-se, construírem-se, inventarem-se, desenvolverem-se, pois não nascemos prontos, acabados, satisfeitos. E essa condição, do homem e da mulher de nascerem não feitos, exige que, ambos, aprendam a ser gente, a constituírem-se humanos. (ECCO; NOGARRO, 2015, p. 3526)

A educação se dá através do compartilhamento de ideias e crenças, sendo essa troca de ideias essencial para o crescimento do ser humano enquanto um sujeito emancipado e autônomo. Em outras palavras, precisamos dos outros para nos desenvolver e nos tornarmos pessoas mais humanas, do mesmo modo que os outros também dependem de nós para juntos fazermos um mundo melhor, em que todas as pessoas sejam consideradas como dignas de respeito e consideração mútua, colocando assim em prática a alteridade.

Considerações finais

Através de autores como Theodor Adorno, Hannah Arendt e Paulo Freire percebemos o quanto a educação tem um papel moral na vida dos educandos, de modo que deve contribuir para se alcançar a liberdade de pensamento, de julgamento e de expressão. A autonomia do sujeito é adquirida a partir da consciência que ele adquire sobre as suas escolhas e as consequências de suas ações.

Diante de tais perspectivas, cabe salientar que a educação só serve para nos tornar mais humanos, sendo que a capacidade de ter empatia é de grande relevância quando se trata de reconhecer o outro sujeito como 'outro eu', portanto digno de respeito e de cuidado. Acreditamos que o papel desempenhado pela educação neste sentido é que faz com que sejamos capazes de identificar situações em que ocorre a banalidade do mal e o quanto isso pode ser atroz e perverso.

A educação só faz sentido se for para nos tornar pessoas mais humanas e emancipadas frente a tudo que pode ser apresentado como limites para a prática de ações boas, tais limites podem ser exemplificados como o preconceito e o *bullying*. As situações em que ofensas e julgamentos preconceituosos ocorrem, fazem com o outro se sinta oprimido e não consiga alcançar o que tanto se almeja por meio da educação e da ética que é o crescimento ou florescimento humano.

Referências

ADORNO, Theodor W, (2003). **Educação após Auschwitz**. In: Educação e Emancipação. 3. Ed. São Paulo: Paz e Terra. Tradução de Wolfgang Leo Maar p. 119-138.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. **A vida do espírito**. Vol. 1 – Pensar. Tradução João. C. S. Duarte. Lisboa: Instituto Piaget, s/d.

_____. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CENCI, Angelo Vitório; CASAGRANDA, Edison Alencar. Alteridade, ação e educação em Hannah Arendt. **Cadernos de pesquisa**, Passo Fundo, v. 48, n. 167, p. 172-191, janeiro/março. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742018000100172&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 abr. 2019.

ECCO, Idanir & NOGARRO, Arnaldo. **A educação em Paulo Freire como processo de humanização**. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18184_7792.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SCHIO, Sônia Maria. **Hannah Arendt: o mal banal e o julgar**. Veritas, Porto Alegre, v. 56, n. 1, p. 127-135, janeiro/abril. 2011. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/viewFile/9297/6407>>. Acesso em: 28 mar. 2019.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

PROJETOS DE EXTENSÃO E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Sandra Mara Mayer*

Heloisa Elesbão**

Resumo: No Brasil existem cerca de 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, apesar desse número, ainda são muitas as dificuldades que essas pessoas têm em se inserir socialmente. Um dos possíveis facilitadores dessa inclusão são os projetos de extensão que tem como foco a inclusão de pessoas com deficiência. Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo realizar uma reflexão teórica sobre os projetos de extensão e a inclusão de pessoas com deficiência. Para isso, será desenvolvido um estudo qualitativo, de cunho teórico, em que será desenvolvida uma revisão da literatura acerca do tema. A literatura encontrada aponta inúmeros benefícios acerca da realização de inclusão de pessoas com deficiência por meio de projetos de extensão, entretanto, existem inúmeros desafios a serem enfrentados, como a falta de espaços adequados, materiais, profissionais capacitados, entre outros fatores. Sendo assim, deve ser estimulado o desenvolvimento de projetos que venham a contribuir com a inclusão de pessoas com deficiência, e, além disso, deve haver uma maior conscientização acerca do tema, possibilitando, com isso, a melhora da infraestrutura, materiais e oportunidades para as pessoas com deficiência, a fim de se promover uma sociedade mais inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão. Pessoas com deficiência. Projeto social.

* Mestre em Desenvolvimento Regional, Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: smmayer@unisc.br

** Mestranda em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: heloisaelesbao@bol.com.br

EXTENSION PROJECTS AND THE INCLUSION OF PERSONS WITH DISABILITIES

Abstract: In Brazil there are about 45.6 million people with some kind of disability, despite this number, there are still many difficulties that these people have in inserting themselves socially. One of the possible facilitators of this inclusion are extension projects that focus on the inclusion of people with disabilities. Therefore, the present work aims at a theoretical reflection on the extension projects and the inclusion of people with disabilities. For this, a qualitative, theoretical study will be developed, in which a review of the literature on the subject will be developed. The literature found that there are innumerable benefits to the inclusion of people with disabilities through extension projects, however, there are numerous challenges to be faced, such as lack of adequate spaces, materials, trained professionals, among other factors. Therefore, the development of projects that contribute to the inclusion of people with disabilities should be stimulated, and, in addition, there should be greater awareness of the issue, thus improving infrastructure, materials and opportunities for people with disabilities in order to promote a more inclusive society.

Keyword: Inclusion. Disabled people. Social project.

Introdução

A Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, denominada de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015, p. 1), nos traz o conceito de pessoa com deficiência (PcD), na qual a mesma define que PcD são as que possuem certos impedimentos, sejam eles físicos, mentais, sensoriais ou intelectuais, estes que por sua vez, podem vir a dificultar a sua participação no meio e convívio social em comparação com as demais pessoas.

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, p. 1).

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2012, p. 6), existem cerca de 45,6 milhões de pessoas no Brasil com algum tipo de deficiência. Apesar de as políticas públicas terem garantido diversos direitos as PcD, ainda são inúmeros os desafios a serem enfrentados no que diz respeito a inclusão de PcD e também referente a real implementação dessas políticas públicas em nossa sociedade.

A questão citada anteriormente fica evidente nas palavras de Brancatti et al. (2017, p. 164) “As pessoas com deficiência representam quase um quarto da população brasileira, mas, apesar desse expressivo número, ainda são consideradas como minoria e, em especial, aquelas que possuem uma deficiência mais severa.”. Além disso, conforme Bichusky e Prado Júnior (2013, p. 17), “A exclusão desses indivíduos da prática de atividade física ou do esporte pode levar a diminuição da aptidão física, da eficiência dos movimentos ou mesmo do desenvolvimento de habilidades motoras.”.

Diante disso, pequenas ações, como os projetos que visam a inclusão de PcD e que possam vir a contribuir com a inclusão social, autonomia, socialização e desenvolvimento motor das PcD são de extrema importância, pois vêm a contribuir com o processo de inclusão das mesmas em uma sociedade desigual e, por vezes, preconceituosa.

Partindo deste princípio, o presente trabalho tem por objetivo realizar uma reflexão teórica sobre os projetos de extensão e a inclusão de PcD. Para tanto, será desenvolvido um estudo teórico, em que será desenvolvida uma revisão da literatura (CERVO; BERVIAN, 2002, p. 84).

1 A importância dos projetos de inclusão para pessoas com deficiência

As PcD podem vir a ter dificuldades ao se incluírem socialmente, seja por problemas estruturais, que não permitem que as mesmas tenham autonomia, ou

até mesmo por conta de preconceitos e discriminações, provindas da sociedade (GREGOUL, 2017, p. 188). Entretanto, existem formas de se aumentar essa inclusão social, uma delas é por meio de projetos sociais e esportivos, em que podemos tomar como exemplo o Projeto Piracema - Natação para Pessoas com Deficiência (ELESBÃO; MAYER, 2016, p. 1) e o Projeto Piscina Alegre (COSTA et al., 2010, p. 1).

O Projeto Piracema - Natação para Pessoas com Deficiência é resultado de uma parceria entre a Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Santa Cruz do Sul - RS. Surgiu no ano de 1984 pela necessidade de se realizar um trabalho de inclusão social com as PcD, e, desde lá, segue com suas atividades (MAYER; CARDOSO; TRINDADE, 2013, p. 2). Tem o objetivo de desenvolver, através do meio aquático, aspectos motores, cognitivos, afetivos, além de promover a socialização e melhora no convívio social das PcD (ELESBÃO; MAYER, 2016, p. 3).

O outro programa de extensão que desenvolve um trabalho junto a PcD é o Projeto Piscina Alegre, o projeto ocorre na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), onde são desenvolvidos diversos subprojetos com diferentes objetivos, tendo como foco principal a inclusão de PcD (COSTA et al. 2010, p. 1).

Neste caso, ambos os projetos objetivam a inclusão de PcD, fazendo uso das atividades aquáticas e/ou da natação como instrumento para alcançar seu objetivo, ou seja, a inclusão. Muitos podem vir a se perguntar o porquê de alguns projetos que tem por objetivo a inclusão de PcD trabalharem com o desenvolvimento de atividades de cunho esportista, como é o caso dos projetos citados, que desenvolvem o ensino da natação.

Diante disso, é interessante observarmos a ideia de Barrozo et al. (2012, p. 18), em que para eles o esporte é um dos mecanismos que podem vir a auxiliar a inclusão social de maneira completa. Pois, segundo os autores, além de benefícios nas questões físicas, o esporte também traz melhoras em outros aspectos, como

psicológico, que seria a melhora do humor, diminuição dos níveis de estresse e maior confiança em si, e também sociais, em que ocorre melhora no estabelecimento de relacionamentos sociais. Entretanto, é preciso compreender que o incentivo a prática esportiva adaptada a PcD se baseia na adaptação de regras, materiais e estruturas para o desenvolvimento de uma prática inclusiva, possibilitando a participação do referido público alvo (BRANCATTI et al., 2017, p. 165).

Segundo a versão revisada da Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), dentro de seu artigo 1º, que trata sobre a temática “A prática da educação física, da atividade física e do esporte é um direito fundamental de todos.” (UNESCO, 2015, p. 2):

Oportunidades inclusivas, assistivas e seguras para a participação na educação física, na atividade física e no esporte devem ser disponibilizadas a todos os seres humanos, em especial crianças de idade pré-escolar, pessoas idosas, pessoas com deficiência e povos indígenas. (UNESCO, 2015, p. 2).

Conforme San Martin, Alves e Duarte (2012, p. 31), projetos que tenham como objetivo desenvolver atividades físicas de modo a proporcionar a inclusão de PcD, além da própria inclusão, acabam por contribuir com a melhora em diversos aspectos, como psicológicos, físicos e também sociais. Sendo que todas as PcD, independente do grau e tipo, devem ter acesso a essas práticas.

Diante disso, devem ser procurados mecanismos e formas que possam vir a possibilitar a participação de PcD em projetos que desenvolvam atividades físicas e esportivas, que venham a ter como objetivo principal a inclusão. Para Nazar et al. (2016, p. 1026), a natação e as atividades aquáticas proporcionam aos seus participantes autonomia, liberdade e uma maior independência no

desenvolvimento de seus movimentos. Sendo então uma ótima opção de atividade para ser desenvolvida em projetos que visam a inclusão de PcD.

Araújo e Souza (2009, p. 1) também consideram a natação como uma boa alternativa para a inclusão de PcD, sendo a água um agente facilitador no desenvolvimento de certos movimentos, além de, proporcionar diminuição do estresse nas articulações. Além disso, no caso da natação, o ambiente por si só, já facilita o desenvolvimento de atividades físicas e esportivas, que tenham por objetivo melhorar questões físicas, motoras, emocionais e principalmente sociais (FRANK et al., 2013, p. 194).

Para Fregolente e Prado Júnior (2015, p. 33), por meio do desenvolvimento de aulas de natação para PcD, é possível se alcançar modificações positivas, tanto no meio aquático, quanto nas relações estabelecidas pelas PcD. Os autores consideram a natação como um agente facilitador do desenvolvimento como um todo das PcD. Brancatti et al. (2017, p. 165) citam, além da natação, outros esportes a serem desenvolvidos para PcD, como o basquetebol em cadeira de rodas, atletismo adaptado, bocha adaptada e o *goalball*.

Por fim, cabe ressaltar, que é reconhecida a necessidade de grupos sociais e/ou projetos que venham a ter como foco principal as PcD, pois para elas o esporte, lazer e a cultura, não servem apenas como mecanismos de promoção do bem-estar e qualidade de vida, mas sim, como agentes integradores, que tem por objetivo proporcionar as PcD o real sentido da palavra cidadania (BARROZO et al., 2012, p. 26).

Dessa forma, é interessante que se invista no desenvolvimento de projetos sociais de extensão que tenham como tema central a inclusão de PcD. Sendo um exemplo disso, os projetos que venham a propor a prática esportiva de lazer ou recreativa. Uma vez que, por meio da prática esportiva de lazer ou recreativa, como é o caso das atividades recreativas aquáticas, é possível se realizar a inclusão de PcD, pois o esporte, como citam Greguol e Costa (2013, p. 21), é um

fenômeno cultural que possibilita as PcD o reconhecimento e valorização perante a sociedade, dentro de um viés em que o esporte é utilizado como um meio inclusão social.

1.1 Os desafios a serem superados

Tem-se conhecimento que inúmeros são os desafios para se incluir uma pessoa com deficiência na sociedade. Essa questão não é diferente no momento em que se deseja trabalhar com essa população, e também, no momento em que se pretende desenvolver um projeto tendo as PcD como público alvo.

Diante disso, é preciso se compreender que, além do desenvolvimento de projetos que visem proporcionar a inclusão de PcD, é preciso que o ambiente em que essas práticas serão desenvolvidas seja adequado. Alves e Duarte (2014, p. 333) ressaltam que além do ambiente, questões pedagógicas, metodológicas, organização de materiais, entre outras questões, também precisam ser adequadas de maneira a garantir a autonomia das PcD. Sendo esses os maiores desafios a serem superados. Palma e Manta (2010, p. 305) consideram que a busca pelo fim das barreiras arquitetônicas precisa ser o ponto de partida para se conseguir a inclusão PcD física.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015, p. 1) garante em seu artigo Do Direito à Cultura, ao Esporte, ao Turismo e ao Lazer que as PcD tem o direito igualitário a atividades culturais, esportivas, turísticas e de lazer, tendo seu acesso garantindo a esses locais, eventos e/ou atividades.

Art. 42. A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso: I - a bens culturais em formato acessível; II - a programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais e desportivas em formato acessível; e III - a

monumentos e locais de importância cultural e a espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais e esportivos. (BRASIL, 2015, p. 1).

Segundo Rodrigues e Lima (2014, p. 370), houve um aumento no incentivo para PcD participarem de projetos que envolvam atividades físicas e/ou esportivas. Com essa inserção, os profissionais de Educação Física necessitam trabalhar com algumas especificidades e, com isso, enfrentar algumas dificuldades no desenvolvimento de seu trabalho.

Conforme Mantoan (2017, p. 40), são variados os obstáculos a serem enfrentados pelas PcD, para que as mesmas consigam realizar escolhas e viver sua vida aproveitando ao máximo cada oportunidade, com o mínimo de restrições. Para a autora, os obstáculos a serem enfrentados pelas PcD acabam por gerar injustiças sociais, diminuição de suas expectativas quanto a sua vida escolar, familiar, de lazer e também a esportiva. Sendo, com isso, diminuídas as possibilidades das PcD de conviverem de maneira inclusiva na sociedade.

De acordo com a pesquisa de Fiorini e Manzini (2014, p. 395), existem, no mínimo, oito categorias de dificuldades no que diz respeito ao desenvolvimento de um trabalho junto a inclusão de PcD, que seriam, questões administrativas-escolares, familiares, de formação, o aluno, o diagnóstico correto da deficiência, os recursos materiais e/ou pedagógicos, a metodologia de ensino e as estratégias, bem como as aulas em si.

Para tanto, os profissionais de Educação Física devem superar o desafio de encontrar mecanismos de ensino e avaliação que possam respeitar todos os participantes e suas respectivas diferenças, tendo como objetivo promover a saúde e melhora nos aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais (RODRIGUES; LIMA, 2014, p. 370). Por outro lado, Alves e Duarte (2014, p. 333) retratam a importância que o ambiente e os materiais têm no desenvolvimento de um

trabalho junto a PcD. Sendo uns dos primeiros e maiores desafios na inclusão de PcD.

Segundo Barrozo et al. (2012, p. 26), a legislação do Brasil já regulamenta e garante os direitos as PcD, porém, isso não garante a inclusão dessas pessoas, pois a inclusão ocorre em questões comuns, cotidianas, diárias, nas relações estabelecidas entre as pessoas, em questões culturais, políticas e sociais. Diante disso, para fazermos uma reflexão sobre a real inclusão PcD nos projetos esportivos, é interessante observarmos o trecho a seguir:

A verdadeira inclusão social através do esporte passa pela adequação de práticas e percepção de modo a oportunizar vivências produtivas às pessoas, independentemente de serem altas, baixas, gordas, magras, brancas, negras, videntes ou não, ouvintes, com duas, uma ou nenhuma perna (cadeirantes) e, com maior ou menor aptidão esportiva. (BRANCATTI et al., 2017, p. 165).

A partir deste trecho, fica-nos a questão para repensarmos nossa prática inclusiva e a maneira como estamos desenvolvendo-a em nossa sociedade. A fim de, realmente, algum dia, conseguirmos conviver em uma sociedade mais igualitária, inclusiva e que respeite as diferenças.

Considerações finais

Diante disso, cabe ressaltar a importância que os projetos esportivos de extensão, que visem realizar a inclusão de PcD, têm no processo de inclusão das mesmas na sociedade, pois acabam por desenvolver, além de questões físicas, as psicológicas e, principalmente, as sociais, estimulando a convivência social das PcD.

Entretanto, ainda são inúmeros os desafios a serem enfrentados, como a conscientização das pessoas sobre os direitos das PcD, a falta de infraestrutura,

seja ela na sociedade como um todo ou nos espaços em que estes projetos são desenvolvidos, o diagnóstico e aceitação por parte da família e do sujeito, bem como uma melhor formação profissional para o desenvolvimento de um trabalho com esse público.

Referências

ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de educação física escolar: um estudo de caso. In: **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 329-338, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v28n2/1807-5509-rbefe-28-2-0329.pdf>> Acesso em: 08 mar. 2019.

ARAÚJO, L. G.; SOUZA, T. G. Natação para pessoas com necessidades especiais. In: **Revista Digital Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 14, n. 137, p. 1, 2009. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd137/natacao-para-portadores-de-necessidades-especiais.htm>> Acesso em: 15 mar. 2019.

BARROZO, A. F. et al. Acessibilidade ao esporte, cultura e lazer para pessoas com deficiência. In: **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 16-28, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/11217/6951>> Acesso em: 18 mar. 2019.

BICHUSKY, R.; PRADO JÚNIOR, M. V. do. A Natação e o Processo de Inclusão das Pessoas com Deficiência nas Academias de Bauru. In: **Revista da Sobama**, Marília, v. 14, n. 1, p. 17-22, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/sobama/article/view/3856>> Acesso em: 20 mar. 2019.

BRANCATTI, P. R. et al. História de vida de pessoas deficientes físicos que participam nos projetos de basquete sobre rodas e atletismo adaptado. In: **Revista da Sobama**, Marília, v. 18, n. 2, p. 159-176, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/7505>> Acesso em: 19 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR)/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD)/Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. Cartilha do Censo 2010: pessoas com deficiência. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. Disponível em: <<https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>> Acesso em: 08 mar. 2019.

CERVO, A. L.; BERVIN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COSTA, T. M. et al. Programa Piscina Alegre: atividades aquáticas para pessoas com deficiência - 2ª fase. In: 25ª JAI - Jornada Acadêmica Integrada. **Anais...**, Santa Maria: UFSM, 2010, p. 1. Disponível: <https://portal.ufsm.br/jai2010/anais/trabalhos/trabalho_1041281911.htm> Acesso em: 12 mar. 2019.

ELESBÃO, H.; MAYER, S. M. Escala de desenvolvimento motor, avaliação e ampliação das habilidades utilizando as atividades aquáticas: Projeto Piracema da Universidade de Santa Cruz do Sul, RS. In: XXIII SIEduca - Seminário Internacional de Educação, Cachoeira do Sul. **Anais...**, Cachoeira do Sul: ULBRA, 2016. p. 1- 4. Disponível em: <<https://www.ulbracds.com.br/index.php/sieduca/article/view/258/118>> Acesso em 08 mar. 2019.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 387- 404, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n3/05.pdf>> Acesso em: 12 mar. 2019.

FRANK, R. et al. Promoção do bem-estar para pessoas com deficiência: iniciativas do programa UNIAFA - atividades aquáticas e seus benefícios. In: **Conexões, Educação Física, Esporte e Saúde**, Campinas, v. 11, n. 3, p. 192-201, jul./set. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/863761/5302>> Acesso em: 18 mar. 2019.

FREGOLENTE, G.; PRADO JÚNIOR, M. V. do. A inclusão da natação na vida da pessoa com deficiência - uma análise a partir da teoria ecológica do desenvolvimento. In: **Revista da Sobama**, Marília, v. 16, n. 1, p. 33-38, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/4969>> Acesso em: 17 de mar. 2019.

GREGUOL, M. **Atividades físicas e esportivas e pessoas com deficiência**. Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano no Brasil, PNUD: Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/publicacoes/relatorio-nacional-desenvolvimento-humano-2017.pdf>> Acesso em: 25 fev. 2019.

GREGUOL, M.; COSTA, R. F. **Atividade Física Adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. 3. ed. Barueri: Manole, 2013. 3.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. In: **Inclusão Social**, Brasília, v. 10 n. 2, p. 37-46, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030/3366>> Acesso em: 18 mar. 2019.

MAYER, S. M.; CARDOSO, S. A. A.; TRINDADE, L. V. da C. A importância da avaliação motora com os participantes do Projeto Piracema: análise da confiabilidade da escala de desenvolvimento motor. In: **FIEP Bulletin On-line**, Foz do Iguaçu, v. 83, Special Edition, p. 1-8, 2013. Disponível em: <<http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/view/2748/5352>> Acesso em: 09 mar. 2019.

NAZAR, P. T. et al. Participação de tutores nos treinos de natação: a percepção dos atletas com deficiências físicas. In: **Atas - Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1, n. 10, p. 1025-1033, 2016. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/699/687>> Acesso em: 06 mar. 2019.

PALMA, L. E.; MANTA, S. W. Alunos com deficiência física: a compreensão dos professores de Educação Física sobre a acessibilidade nos espaços de prática para as aulas. In: **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 303-314, maio./ago. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2080/1254>> Acesso em: 18 mar. 2019.

RODRIGUES, M. N.; LIMA, S. R. Atividades motoras aquáticas na coordenação corporal de adolescentes com deficiência intelectual. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 369-381, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v36n2/0101-3289-rbce-36-02-00369.pdf>> Acesso em: 12 mar. 2019.

SAN MARTIN, J. E. S.; ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. Análise do processo inclusivo de pessoas com deficiência no clube esportivo: um estudo de caso. In: **Revista da Sobama**, Marília, v. 13, n. 1, p. 31-36, jun. 2012. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/sobama/article/view/3606>> Acesso em: 20 mar. 2019.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte. 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_por> Acesso em: 18 mar. 2019.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ATUAL

Guiomar da Conceição Da Rosa *

Resumo: Este tema foi desenvolvido com o objetivo principal de analisar a importância da formação do professor para exercer sua prática docente em um momento histórico com complexas transformações calcadas nas tecnologias e novas informações o que exige um profissional educador capacitado e preparado para enfrentar desafios. Para a construção da pesquisa bibliográfica se recorreu a vários autores que se dedicaram ao tema. O grande desafio da educação é levar para o cotidiano da mesma a discussão de novas concepções e traduzi-las em diretrizes que levem a uma proposta de ação pedagógica contemplando a realidade do educando. Portanto, compete ao professor respeitar o contexto fora e dentro da escola e buscar cursos de formação onde possa encontrar subsídios e se preparar para uma educação cada dia mais exigente e abrangente.

Palavras-chave: Formação. Escola. Práticas pedagógicas.

TEACHER TRAINING FOR CURRENT EDUCATION

Abstract: The present study was developed with the main goal to analyze the importance of teacher training to perform his/her abilities in a historical moment which there are complicated changes based on technology and new information that demand a qualified professional educator prepared to face challenges. To organize the bibliography many authors who were dedicated to this issue were used. The main challenge of education is to take the discussion about new conceptions to daily and to become them into guidelines that take them to a

*Mestranda em Ciências da Educação, pela Universidade da Empresa, em Montevideo -Uruguai; Pós-Graduada em Docência no Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes-RJ; Graduada em Ciências Contábeis pelo Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo - CNEC/IESA. E-mail: guiomardarosa3@gmail.com

proposal of pedagogical action looking on a student reality. Therefore, it is the teacher's role to respect the context in and out of school also search qualification courses where there will be found subsidies, turning he/she prepared for an education that each day is turning more and more demanding and embracing.

Keywords: Training. School. Pedagogical Practices.

Introdução

Este artigo trata da importância da formação do professor para exercer sua prática docente, sendo que a educação passa constantemente por transformações, na tentativa de acompanhar as novas demandas sociais que se manifestam através da tecnologia, globalização, novas pesquisas, que influenciam direta ou indiretamente a educação formal e não formal.

Nesse sentido, se faz importante que as discussões e estudos sobre o trabalho docente remetam à uma educação de qualidade refletindo sobre as questões concernentes à formação inicial e a necessidade da formação continuada do professor, pois, o contexto escolar da sociedade atual tem vivenciado um processo de constantes mudanças. Um novo cenário vem sendo construído ao longo do tempo nas nossas escolas. Dentre essas mudanças, notadamente, estão o volume de informações disponibilizadas diariamente nas redes e a velocidade em que elas se propagam.

Refletindo sobre esse processo de mudança que caracteriza a sociedade atual, se tem que:

As novas tecnologias mudam o trabalho, a comunicação, a vida cotidiana e até mesmo o pensamento. As desigualdades se deslocam, agravam-se e recriam-se em novos territórios. Os atores sociais estão interligados a múltiplos campos; a modernidade não permite que ninguém se proteja das contradições do mundo. Várias lições podemos tirar dessas

rápidas mudanças para o processo de formação de professores (LIRA, 2016, p. 54),

As mudanças oriundas das inovações tecnológicas, diferentes formas de aprender, quebra de paradigmas, educação inclusiva, novas metodologias, em suma, diretrizes renovadoras que requerem também um novo pensar docente. Nesse contexto, o professor necessita estar em constante processo de formação e reflexão sobre sua prática pedagógica diária (LIRA, 2016). No mesmo sentido Freire (1996, p. 39), diz que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” Assim sendo, na formação continuada dos professores, o momento essencial é o convite a reflexão crítica sobre a prática. Entretanto, Freire ressalta que o discurso teórico, necessário à reflexão crítica, precisa estar congruente com a prática.

Para Chimentão (2009), a formação continuada corresponde a um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois o acesso às pesquisas, o convite à reflexão, as leituras e o contato com novas concepções, eventos proporcionados pelos programas de formação continuada, capacita e favorece a reflexão constante da sua prática, possibilitando que o professor sinta e perceba a necessidade de mudanças. Entretanto, a formação continuada precisa ser significativa para o professor. Muitas propostas de formação tendem a desvincular a teoria da prática.

1 Prática docente e formação continuada

Um aspecto que se deve desconsiderar é a demanda de atividades realizadas pelos professores e o desafio de dedicar um tempo para a sua contínua formação. Couto (2011, p. 76) destaca que as políticas e programas de formação continuada demandam que os professores desenvolvam novas compreensões dos conteúdos que lecionam e dos papéis que exercem na unidade escola, no

contexto de sala de aula e na comunidade de aprendizagem. Nesse sentido, a autora ressalta que as políticas de incentivo ao desenvolvimento profissional precisam ser priorizadas e mantidas continuamente na escola, como local e contexto de formação.

A formação de professores é um tema que está sempre em discussão, em estudo e na busca de incessante ação que leve à prática de inovações nas atividades da docência. A predominância dos tipos de formações propostas e oportunizadas para os professores são, na maioria, “um modelo de treinamento mediante cursos padronizados que ainda perdura” (IMBERNÓN, 2010, p. 19). Dessa forma, o modelo formativo de treinamentos possui como um dos objetivos e condicionamentos prioritários apenas a certificação para o professor. Assim, suas ações, na maioria das vezes, são exaustivas e sem finalidade formativa. Pois, ele não apresenta, muitas vezes, nenhuma finalidade e contribuição para a constituição reflexiva, pedagógica, que venha a contribuir com efetivas mudanças para o modo de pensar do docente (QUARTIERI, 2017).

A complexidade da formação continuada do professor é destacada por Ericeira (2006) em seu artigo sobre a formação docente no contexto da escola pública. Conforme enfatiza o autor, a formação que deveria ser priorizada pelas secretarias da educação tende a ser determinada, imposta e geralmente não contemplam diferentes aspectos, necessidades profissionais e contextos. Como assinala o autor, a formação que as secretarias da educação propõem inviabiliza a autonomia e ação do professor.

A formação permanente dos professores é um “momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2015, p. 40). Nessa perspectiva, o ofício de ser professor, a sua profissionalização deve estar em sintonia com o conteúdo da própria prática pedagógica e do projeto educacional no qual está inserido.

A identidade profissional é edificada na perspectiva da representação dos movimentos reivindicatórios dos docentes e no sentido que o profissional atribui ao seu trabalho. A abordagem acerca das leis nos convida a uma reflexão mais ampla e crítica do que é essencial, a fim de que o profissional da educação conheça seus direitos e exija dos órgãos competentes o cumprimento dos seus direitos ao plano de carreira e a efetiva formação continuada. Não se podem formar professores de excelência se não houver boa remuneração, dignas condições de trabalho e tempo suficiente para dedicação às pesquisas e reflexão da sua prática (LIRA, 2006).

Portanto, o docente deve ter consciência de que sua formação não acabou junto com sua formatura, mas que será contínua, para que possa ser um bom profissional: “Um dos aspectos importantes para o conhecimento de um projeto de formações de professores é procurar saber se (e como) o curso propicia o vínculo dos alunos com a profissão, e identificação profissional” (GUIMARÃES, 2006, p.90).

A formação continuada do professor pode ser caracterizada como uma atividade de mediação, entre docente e discente, fazendo um elo, entre os conhecimentos de ambos, trocando ideias, informações, experiências Guimarães afirma que:

O que se deve mover para a discussão dessa temática e o empenho na formação desse profissional é a convicção de que a educação é processo imprescindível para que o homem sobreviva e se humanize e de que a escola é instituição ainda necessária nesse processo. Enfim, a relevância dessa temática está na compreensão da urgência, da complexidade e da utopia do projeto de qualidade para uma sociedade efetivamente mais democrática (GUIMARÃES, 2006, p. 31)

O docente precisa tomar consciência de que o processo de formação deverá estar presente em toda a sua vida profissional, enriquecendo sua prática,

e proporcionando mudanças ao longo de sua carreira, enriquecendo o seu currículo profissional e colaborando na formação de um indivíduo mais crítico, criativo, capaz de ir buscar um futuro melhor, tendo assim uma melhor qualidade de vida.

1.1 Por uma prática docente crítica

Conforme destaca Rajagopalan (2003), vivemos num mundo globalizado onde a comunicação, através da linguagem entre as nações, se tornou indispensável. A linguagem verbal, hoje em dia, é e continua sendo objeto de investigação científica. Não podemos mais pensar em língua como um corpo homogêneo, enclausurada numa torre de marfim imune às mudanças sociais e aos anseios linguísticos. Dentro deste contexto de transformação dos estudos linguísticos, o professor se viu obrigado a rever a sua postura, deixando de ser um mero ser passivo para um ser questionador sobre o seu fazer. A disciplina que antes era percebida como aplicadora de teorias linguísticas passa também a questionar os fundamentos teóricos dos quais fazia uso apenas (DIAS, 2013).

Essa afirmação revela um desejo de mudanças e a convicção de que, independentemente de espaço e recursos, o professor que acredita na educação como um ato político que transforma pessoas, busca estratégias inovadoras, questiona, debate, reflete sobre sua prática e também age.

Nesse sentido, a prática docente crítica percebe a educação como um ato político, implica responsabilidade social e a reflexão do que essa prática pode representar na vida do aluno. Franco (2012, p. 160) afirma que o professor convicto de sua responsabilidade social, aquele que se envolve com a dinâmica da escola, se compromete, se insere coletivamente no projeto pedagógico da escola, acredita que seu trabalho representa algo na vida do aluno, dialoga, persiste em

mudanças. Mesmo a despeito da falta de condições institucionais, esse professor encontra-se em “constante vigilância crítica”.

Esse professor não consegue simplesmente “dar a aula” nem mais pensar nisso. Ele está lá, testando e refletindo. Pois bem, essa é uma prática docente que elabora o sentido da prática pedagógica. É prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social. [...] o professor que age dessa maneira tem concepções teóricas sobre o seu fazer pedagógico (FRANCO, 2012, p.160-161).

Dialogando com essa perspectiva crítica, Perrenoud (2002, p. 15) destaca a prática reflexiva e a implicação crítica como duas posturas fundamentais ao professor. A prática reflexiva favorece a construção de novos saberes; a implicação crítica emerge da necessidade da participação ativa dos professores no debate político sobre a educação. Entretanto, esse debate não diz respeito apenas a questões concernentes a desafios corporativos ou de classes sindicais, senão aos objetivos e aos programas e projetos escolares, à gestão escolar, à inclusão, aos saberes dos alunos, dentre outros aspectos que permeiam o espaço escolar. É nesta perspectiva que somos convidados a refletir sobre a importância de práticas educativas inovadoras, dinâmicas, funcionais, que extrapolam os limites do espaço escolar e fornecem subsídios de empoderamento. Uma perspectiva orientada por princípios que privilegiam uma prática docente crítica/reflexiva e, sobretudo, disposta em buscar soluções para o enfrentamento de percalços no contexto escolar e de promover desafios e ações educativas que fortaleçam a escola e contribuam para a construção de um ambiente de aprendizagem mais convidativo. Essas perspectivas são marcas do professor pesquisador.

Considerando como aspecto importante da formação continuada, a mudança segundo Hargreaves (2002) nos diz que ela é um processo que envolve

aprendizado, planejamento e reflexão. Envolve valores, propósitos e conceitos associados ao que está sendo modificado. Há dessa forma, a necessidade de se fazer parte constituinte dessas mudanças e as elaborando dentro de um contexto mais amplo de reflexão.

Portanto, a formação docente é um fator que representa um dos principais diferenciais no processo de ensino aprendizagem. Este, como visto anteriormente, é constituído por um conjunto de fatores que envolvem ações e concepções diversas, e dentre elas encontra-se a formação docente, que, de acordo com Saviani (2004), faz-se necessário entender conceitos básicos, como docência e pedagogia, e que o primeiro, necessariamente, deve estar ligado ao segundo, porém, nem sempre pedagogia significa apenas docência.

1.2 O professor pesquisador

Diante de uma sociedade em constante mudança e do enfrentamento de desafios que concerne à atividade docente, o perfil do professor reflexivo e pesquisador tem sido tema recorrente nos cursos de formação docente.

Conforme destacam André e Pesce (2012), a complexa e desafiadora atividade docente requer do professor determinação e disposição para aprender, inovar, indagar, sugerir, opinar, interpelar, investigar e refletir sobre como e por que lecionar. Sobre esse aspecto, Tardif (2002 apud ANDRÉ; PESCE, 2012) salienta que “a prática reflexiva pode ajudar o professor a responder às situações incertas e flutuantes, dando condições de criar soluções e novos modos de agir no mundo”. Entretanto, Zeichner (1998) evidencia que é fundamental ir além; é necessário sistematizar a reflexão, tornando-a investigativa. Para Bortoni-Ricardo (2009), o professor pesquisador não se percebe meramente como um usuário de conhecimentos produzidos por outros pesquisadores. Ele busca estratégias para o enfrentamento de questões e problemas profissionais, refletindo e também

produzindo conhecimento, de forma a melhorar a sua prática. Sobre o perfil desse profissional, Bortoni-Ricardo (2009, p. 46) destaca que:

O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias.

Vale ressaltar que a expressão professor pesquisador tem sido adotada por distintas correntes teóricas e destacada em inúmeras pesquisas acadêmicas (BORTONI-RICARDO, 2009; FRANCO, 2012; PESCE, 2012; ZEICHNER, 2002). Todas essas relevantes contribuições fomentam sobre o que significa formar um professor pesquisador e a importância da prática reflexiva e investigativa na atuação do profissional professor como um agente que assume a dinâmica da realidade escolar como um objeto a ser analisado. Nesse sentido, a concepção do profissional crítico, reflexivo, curioso, capaz de imprimir na sua prática uma ação transformadora sempre fora defendida por Paulo Freire em seus diálogos sobre educação. Ao tratar desse aspecto, Freire (1996, p. 29) salienta que:

Ensinar exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. (...) Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Na perspectiva freiriana, a prática docente é por natureza movida pela indagação, busca constante e pesquisa. Portanto, “o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade, uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar”. Sendo assim, Freire salienta ser imprescindível que “em sua

formação permanente, o professor e se assuma, porque professor, como pesquisador” (FREIRE, 1996, p. 29).

No que tange à formação de professor pesquisador, Pesce (2012) destaca que é essencial formar um professor com conhecimento em realizar pesquisa para que ele saia da condição de mero reproduzidor de práticas convencionais e passe a ser um produtor de conhecimento e tenha autonomia na sua ação educativa. Nesse sentido, a formação do professor pesquisador pode criar possibilidades de o professor perceber o seu cenário de atuação como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise, “constituindo-se em um movimento contrahegemônico, frente ao processo de desprofissionalização do professor e de instrumentalização da sua prática” (NÓVOA, 2001 apud PESCE, 2012).

Todavia, a formação do professor pesquisador requer do docente esforço, dedicação, planejamento para conciliar as suas atividades de docência com as atividades de pesquisas e, sobretudo, o seu desejo de mudança, a sua vontade de experimentar, criar, recriar, de refletir sobre a sua prática e ser produtor de conhecimento. Dessa forma, percebemos que o maior responsável pela formação continuada é o próprio professor. Seríamos insensatos e injustos se não considerássemos que, além de lecionar, o professor vivencia conflitos diversos ocorridos na escola, que muitas vezes, fogem da sua capacidade de gerenciamento.

Além da demanda de trabalho dentro e fora de sala de aula, questões salariais, dentre outros fatores, tiram do professor a motivação de buscar uma formação contínua e experimentar práticas inovadoras. Outra questão que precisa ser considerada, tendo em vista o desenvolvimento profissional de um docente crítico, reflexivo e autônomo, diz respeito à necessidade de aprofundamento das discussões em torno de como acontece o ensino na formação inicial a fim de preparar o futuro professor como pesquisador de maneira mais precisa (PESCE, 2012).

Quando suscitamos sobre a relevância de formar professores pesquisadores, um aspecto fundamental também a ser discutido diz respeito à colaboração dos pesquisadores acadêmicos, no sentido de promover maior aproximação entre as escolas de ensino básico e as pesquisas realizadas na academia. Reforçando a abordagem crítica que marca este subcapítulo, as discussões que seguem trazem reflexões acerca das contribuições do Materialismo Histórico Dialético para a pesquisa em Educação; apresenta a epistemologia e a teoria adotada na presente pesquisa.

Considerações finais

Com as mudanças que ocorrem na sociedade de hoje, que muito tem a ver com um volume e celeridade da informação, do conhecimento produzido em vários contextos, aonde os avanços tecnológicos, vêm a cada dia ganhando um papel relevante e a estrutura da escola, bem como seu papel social deve acompanhar esta dinâmica para que assim possa prover e acompanhar tais mudanças. Tendo como tarefa instruir e educar a criança, educar no sentido de ensinar, para que ela possua senso crítico, autonomia, conviver com o outro, em grupo e conseqüentemente em sociedade, para se realizar dignamente como pessoa e com isso dar condições de formá-la profissionalmente. Possibilitando contribuir com e para uma sociedade melhor. Quanto ao docente, é indispensável que ele esteja preparado para ir além de ações corriqueiras em sala de aula.

Portanto, entendemos que a formação de professores envolve considerar a contribuição da educação nas últimas décadas, como campos específicos de conhecimento, pela coerência do perfil do profissional que se quer formar, tendo como suporte para essa definição as concepções de educandos e seus diversos níveis de conhecimento e as identidades profissionais plurais da docência, onde o enfrentamento do cotidiano da sala de aula deve ser discutido com seus pares.

Referências

ANDRÉ, Marli. E. D. A.; PESCE; Marly Krüger de. **Formação do professor** pesquisador na perspectiva do professor formador. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. v. 4, n. 7, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/12/54/2>>. Acesso em: 13 mar. 2019.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à** pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

CANESE, Marta. Política **Educativa em América Latina**. Contribuciones desde la Educación Comparada. Asunción; Marben Editora e Gráfica, 2012.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O significado da formação continuada docente**. Congresso Norte Paranaense de Educação Física escolar (CONPEF), 4. Universidade Estadual de Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigoco_moral2.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

COUTO, Maria Elizabete Souza. **O trabalho docente: nas trilhas da constituição** do ser professor. In: Maria Roseli Gomes Brito de Sá; Vera Lúcia Bueno Fartes (Org.). O saber e o trabalho docente: concepções e experiências. Salvador: EDUFBA, 2011.

ERICEIRA, Klinger. **Formação continuada de professores: o contexto da escola** pública. Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos (CEREJA). São Paulo, art. 73, 16 nov. 2006. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/12/54/2>>. Acesso em: 13 mar. 2019.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógico / coordenação Selma Garrido Pimenta).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática** educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, Walter Soares. **Formação de professores: Saberes, identidade e** profissão. 3ªed. Papiros, 2006.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIRA, Bruno Carneiro. **Práticas pedagógicas para o século XXI**: a sociointeração digital e o humanismo ético. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PESCE, Marly Krüger. **Professor Pesquisador na visão do acadêmico de licenciatura**. In: ANPED SUL, 9. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. PUCSP, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/File/754/441>>. Acesso em: 08 mar. 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial; 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico**. In: GERARDI, Corinta M; FIORENTINI, Dario; FERREIRA Elisabeth M. (Org.). Cartografia do trabalho docente: professor (a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras/ABL, 2002.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

BULLYING E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO RIO GRANDE DO SUL

Heloisa Elesbão*

Sandra Mara Mayer**

Resumo: O *bullying* vem ganhando espaço nos debates escolares devido ao fato desse estar se manifestando cada vez mais nas escolas, inclusive entre alunos mais novos. As políticas públicas, por sua vez, têm por finalidade colocar os planos e objetivos governamentais em ação, além de propor certas mudanças na sociedade. Diante disso, o objetivo deste trabalho é discutir sobre a temática *bullying*, suas formas de envolvimento e ocorrência frente às ações propostas pelas políticas públicas existentes no estado do Rio Grande do Sul. Para isso, foi realizada uma revisão da literatura. A violência está cada dia mais presente no cotidiano escolar, e em todos os níveis de escolaridade, fazendo com que os indivíduos presentes nela vivenciem diversas formas e manifestações de violência. Num primeiro momento, pode parecer difícil combater essa violência, levando em conta que a violência existente na escola é reflexo da existente em nossa sociedade. Para tanto, além de serem criadas leis e políticas públicas de combate ao *bullying*, é preciso que os governos garantam que as mesmas sejam cumpridas, fornecendo subsídios para isso. Por fim, é necessário que toda comunidade escolar se una com o intuito de diminuir o *bullying* na escola.

Palavras-chave: *Bullying*. Políticas Públicas. Violência.

* Mestranda em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: heloisaelesbao@bol.com.br

** Mestre em Desenvolvimento Regional, Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: smmayer@unisc.br

BULLYING AND PUBLIC POLITIC IN RIO GRANDE DO SUL

Abstract: Bullying has been gaining ground in school debates because it is increasingly manifesting itself in schools, including among younger students. Public policies, in turn, aim to put government plans and objectives into action, as well as propose certain changes in society. Therefore, the objective of this work is to discuss the issue of bullying, its forms of involvement and occurrence in relation to the actions proposed by public policies in the state of Rio Grande do Sul. For this, a review of the literature was carried out. Violence is increasingly present in everyday school life, and at all levels of schooling, causing the individuals present in it to experience various forms and manifestations of violence. At first, it may seem difficult to combat this violence, taking into account that the violence in the school is a reflection of what exists in our society. To this end, besides creating laws and public policies to combat bullying, governments need to ensure that they are met by providing subsidies for this. Finally, it is necessary that every school community is one with the intention of reducing bullying in school.

Keyword: Bullying. Public Politic. Violence.

Introdução

Bullying é uma palavra derivada de um adjetivo inglês, *bully*, refere-se a pessoas cruéis, valentes, que são desumanas, ou seja, que cometem atos com outras pessoas com o único intuito de denegrir, seja fisicamente ou moralmente (FANTE; PEDRA, 2008, p. 8). Além disso, também se refere a acusações, intimidações, deboches, insultos, que venham a ocorrer de maneira repetitiva, podendo ser atos físicos, verbais ou até mesmo psicológicos.

Segundo a lei que Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) (BRASIL, 2015, p. 1):

Caracteriza-se a intimidação sistemática (*bullying*) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda: I - ataques físicos; II - insultos pessoais; III - comentários sistemáticos e apelidos

pejorativos; IV - ameaças por quaisquer meios; V - grafites depreciativos; VI - expressões preconceituosas; VII - isolamento social consciente e premeditado; VIII - pilhérias.

O motivo pelo qual o *bullying* vem se destacando nos debates no meio educacional deve-se ao aumento de sua ocorrência (SILVA et al., 2017, p. 51). Questionamentos referentes à violência, comportamento agressivo e antissocial são alvo de debates já há bastante tempo no ambiente escolar. Essa não é uma questão recente, entretanto, tem se tornado cada vez mais frequente alvo nos debates devido ao fato dessa violência estar se manifestando entre alunos cada vez mais jovens (MULLER, 2010, p. 20).

Por sua vez, as políticas públicas não possuem uma única definição, pois, são um campo multidisciplinar, que tem por objetivo colocar os planos e objetivos governamentais em ação, e, quando preciso, propor certas mudanças na sociedade (SOUZA, 2006, p. 26).

Diante disso, o presente trabalho tem por objetivo discutir sobre a temática *bullying*, suas formas de envolvimento e ocorrência frente às ações propostas por algumas políticas públicas existentes no estado do Rio Grande do Sul. Para isso, foi realizado um estudo de caráter qualitativo, em que se desenvolveu uma revisão da literatura (GERHARDT et al., 2009, p. 65).

1 *Bullying*, suas formas de envolvimento e ocorrência

Já fazem alguns anos que vem sendo dado um foco maior ao *bullying* na escola, por conta das inúmeras pesquisas universitárias e também ao espaço que o mesmo ganhou da mídia (RUOTTI; ALVES; CUBAS, 2006, p. 178). Entretanto, muitos ainda têm dúvida em relação às formas que o *bullying* pode vir a ocorrer e também quanto suas formas de envolvimento.

Portanto, quanto à forma de envolvimento com o *bullying* existem os papéis de autor, vítima, testemunha e, ainda o autor /vítima, denominado também de alvo-autor (LOPES NETO, 2007, p. 51). O autor, normalmente, costuma ser mais popular e forte que seu alvo, tendo como foco manter a sua imposição, causando, com isso, medo em sua vítima (LOPES NETO, 2007, p. 53). Segundo Trevisol, Pereira, Mattana (2019, p. 63) o autor não tem consciência e nem se preocupa com as consequências de seus atos violentos, para ele o que importa é conseguir satisfazer seu desejo de causar dor ao próximo, tendo, com isso, saciado seu espírito individualista.

Por sua vez, a vítima, geralmente, possui algum tipo de característica que a distingue dos demais, como, por exemplo, um sujeito que não possui muitos amigos, tem baixa estima, aparentemente podem ser considerados frágeis e imaturos, entre outras características (LOPES NETO, 2007, p. 53). Ruotti, Alves e Cubas (2006, p. 178) mencionam ainda que existem ainda dois tipos de vítimas, as passivas, também chamadas de submissas, e as provocativas. As submissas, segundo os autores, são sensíveis, ansiosas e inseguras, não costumavam reagir com violência, pois a repudiam. Já as vítimas provocativas são ansiosas e violentas, podendo vir a realizar o *bullying* com alguém mais frágil que elas (RUOTTI; ALVES; CUBAS, 2006, p. 179).

As testemunhas são aquelas que não se envolvem de maneira direta com a execução do *bullying*, pois, geralmente, possuem medo de ser a próxima vítima. Além disso, a maneira como elas interagem perante o *bullying* pode possibilitar sua classificação, como: auxiliar, quando não agem de maneira ativa; incentivador, quando sua ação é de incentivar o autor na prática do *bullying*; defensor, quando tentam de alguma maneira defender o agredido; e observador quando sua atitude se resume a observação do ato (LOPES NETO, 2005, p. 168). Já, os autores que também são vítimas, o alvo-autor, são aqueles que além de executar o ato de violência contra seus colegas, também são alvo (LOPES NETO, 2005, p. 168).

O *bullying* pode ocorrer de maneira direta ou indireta (SILVA, 2010, p. 21). Sendo que a maneira direta ocorre por meio de agressões físicas, como por exemplo, bater e chutar, ou então por meio de agressões verbais, como por exemplo, insultos e apelidos; a maneira indireta se caracteriza pela invenção de boatos e rumores, tendo por objetivo discriminar a vítima, bem como excluí-la do convívio social (MELO, 2010, p. 32).

Conforme a lei que Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*):

Art. 3—A intimidação sistemática (*bullying*) pode ser classificada, conforme as ações praticadas, como: I - verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente; II - moral: difamar, caluniar, disseminar rumores; III - sexual: assediar, induzir e/ou abusar; IV - social: ignorar, isolar e excluir; V - psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar; VI - físico: socar, chutar, bater; VII - material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem; VIII - virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social. (BRASIL, 2015, p. 1).

Segundo Souza e Lima (2016, p. 20), o *bullying* possui ainda uma variação chamada *cyberbullying*, que ocorre por meio da internet. Essa derivação do *bullying*, na maioria das vezes, ocorre de forma anônima, no qual o autor costuma espalhar rumores e boatos, além de realizar insultos (FANTE; PEDRA, 2008, p. 65). Por sua vez, a lei que Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) considerada como *cyberbullying* quando “Há intimidação sistemática na rede mundial de computadores (*cyberbullying*), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial” (BRASIL, 2015, p.1).

1.1 As políticas públicas x *bullying*

Durante o desenvolvimento sócio educacional ocorrem brincadeiras que visam tornar o ambiente atrativo e com certa descontração, é necessário se ter atenção no momento em que podem vir a ocorrer inversões de valores, fazendo com que essas brincadeiras passem dos limites tidos como educacionais, e, acabem por tomar um sentido de violência, ou seja, caracterizam-se por ser *bullying* (FANTE; PEDRA, 2008, p. 37).

Nos últimos tempos, a violência está cada dia mais presente no cotidiano escolar, e em todos os níveis de escolaridade, fazendo com que os indivíduos presentes nela vivenciem diversas formas e manifestações de violência (FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009, p. 200). O comportamento agressivo é um fenômeno social, que acaba por atingir a população, incluindo crianças e adolescentes, por conta de fatores internos e externos à escola, como interações familiares, sociais e educacionais (FANTE, 2005, p. 29).

A escola, além da família, é uma microssociedade a qual a criança estará inserida, e, por consequência, será influenciada por ela e pelas relações que irá estabelecer, além disso, a criança será influenciada pela cultura que a cerca, tecnologias a qual tem acesso, políticas que são estabelecidas, momento histórico-social que a sociedade está enfrentando e disponibilidade ambiental e financeira a qual está inserida (TREVISOL; PEREIRA; MATTANA, 2019, p. 63).

Diante disso, alguns alunos sentem-se infelizes no ambiente escolar, frustrados, não gostam de si mesmo, e, com isso, acabam tendo uma visão de que o mundo está contra eles; e, a partir disso, a escola com suas práticas tradicionais de ensino, acaba por parecer um lugar pouco atraente, fazendo com que os mesmos se afastem, criando certa apatia pelo ambiente escolar, desenvolvendo certa agressividade, o que pode os levar a executar atos violentos (BEAUDOIN; TAYLOR, 2006, p. 1). Reis et al. (2016, p. 108) relaciona a isso o fato de a escola ser

um ambiente, se não um dos primeiros ambientes, em que a criança realiza seu desenvolvimento sócio afetivo, e, dependendo de como for apresentado esse desenvolvimento poderá ser negativo a criança, causando impactos como isolamento social, ansiedade e até mesmo agressividade.

Num primeiro momento, pode nos parecer difícil combater a violência no ambiente escolar, levando em conta que a violência existente na escola é reflexo da violência existente em nossa sociedade, entretanto, a escola juntamente com a comunidade escolar necessita assumir seu papel perante estes fatos, buscando, com isso, uma mudança no decorrer dos tempos (RUOTII; ALVES; CUBAS, 2006, p. 102).

Segundo Silva et al. (2018, p. 41) o fato do fenômeno *bullying* existir em inúmeras escolas, em vários países, nos mostra que esse fenômeno é consequência da maneira como nos organizamos, ou seja, da maneira como vivemos em nossa sociedade. Diante disso, os autores propõem que apesar de todas as dificuldades e limitações existentes em nossas escolas, é preciso que os professores venham junto com a comunidade escolar, a planejar e construir uma cultura dentro da escola que tenha como lema a valorização das diversidades, em que os direitos sejam respeitados e que todos convivam de maneira a promover a cidadania.

A partir disso, ao se observar as proporções em que o *bullying* vem atingindo no ambiente escolar, Santos et al. (2014, p. 181), destaca a necessidade da adoção de medidas que visem a prevenção, redução e minimização do *bullying* no ambiente escolar. Antunes e Zuin (2008, p. 35) destacam que a educação é um excelente mecanismo a ser utilizado no combate ao *bullying*. Diante disso, é importante ressaltar as leis, presentes em nosso estado e país, que subsidiam a prevenção e diminuição da violência escolar repetitiva, com o intuito de auxiliar a comunidade escolar nesse processo.

As escolas estaduais do Rio Grande do Sul contam com as Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar (CIPAVE), implementadas pela Lei estadual nº 14.030 de 26 de julho de 2012; CIPAVE é um programa da Secretaria de Educação (SEDUC), que em parceria com as demais secretarias do estado do Rio Grande do Sul, tem por objetivo orientar as comunidades escolares perante situações que poderão vir a ocorrer dentro do ambiente escolar referente aos casos de violência e acidentes na escola. Além disso, dentro dessa comissão existe o Programa de Gestão de Conflitos e Combate ao *Bullying* na Escola Pública, que trata exclusivamente do fenômeno *bullying* (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 7).

O Rio Grande do Sul conta ainda com o Programa de Oportunidades e Direitos (POD), o programa foi criado visando dar uma maior qualidade de vida para os jovens gaúchos e suas famílias, possui foco no desenvolvimento pessoal e também profissional dos jovens participantes, além disso, visa fortalecer questões de segurança e estruturas educativas e sociais. Tem a finalidade de promover a cultura da paz em seus centros de atuação e comunidade ao qual o mesmo está inserido (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 1).

Porém, o POD se restringe a Porto Alegre e região metropolitana, e, não possui foco exclusivo na violência sistemática e repetitiva, ou seja, no *bullying*. Tem seus pilares na prevenção da violência no geral, efetividade da ação da polícia nos bairros, medidas de ressocialização e, por fim, o fortalecimento institucional por meio de abordagens integradas e mecanismos de transversalidade das políticas públicas (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 1).

Além disso, o Rio Grande do Sul também conta com o Programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência (Proerd), é um programa que não se restringe ao nosso estado, e tem como objetivo prevenir e/ou reduzir a violência e também o uso de drogas (RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 1). Não sendo, então, um projeto que desenvolva atividades específicas frente ao fenômeno *bullying*.

Já, a nível nacional há a existência da Lei nº 13.185/2015 de 06 de novembro de 2015 que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) (BRASIL, 2015, p. 1). Ela institui alguns objetivos a serem cumpridos sobre o programa de combate ao *bullying*.

Art. 4º Constituem objetivos do Programa referido no *caput* do art. 1º: I - prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (*bullying*) em toda a sociedade; II - capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema; III - implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação; IV - instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores; V - dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores; VI - integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo; VII - promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua; VIII - evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil; IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (*bullying*), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar (BRASIL, 2015, p. 1).

A partir dessas questões, entende-se que toda comunidade escolar deve agir em conjunto, se preparando para lidar com o fenômeno *bullying*, além de compreender esse fato, suas consequências, tendo por objetivo buscar maneiras de combater o mesmo (ZEQUINÃO et al., 2016, p. 194). A escola deverá proporcionar a seus alunos um espaço para o diálogo, visando, com isso, que os mesmos tomem consciência sobre as consequências negativas que o *bullying* traz

a todos envolvidos; essa conscientização poderá ser estimulada por meio de palestras e conversas que venham a se tornar um espaço aberto para o diálogo e compreensão de todos diante desse fenômeno (REIS et al., 2016, p. 109).

Além disso, segundo o artigo 5º da lei que Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) “É dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*).” (BRASIL, 2015, p. 1).

Diante disso, o *bullying* não pode ser ignorado pelos professores e pais, de modo a ser tratado apenas como uma indisciplina, como um simples ato que ocorre de maneira esporádica, o *bullying* merece uma atenção especial, é necessário que se tenha consciência sobre a sua gravidade, de modo que o mesmo seja combatido, evitando, com isso, possíveis danos, que podem ser irreversíveis a seus envolvidos (SILVA, 2019, p. 214).

Por fim, além de serem criadas leis de combate ao *bullying*, é preciso que os governos garantam que as mesmas sejam cumpridas, fornecendo subsídios para isso. Além disso, as políticas públicas, necessariamente, precisam ser eficazes, com um grande alcance nos ambientes escolares, com o intuito de mobilizar toda a comunidade escolar contra o fenômeno *bullying* (ZAKR et al., 2018, p. 631).

Considerações finais

Com base em toda literatura citada, é necessário que toda comunidade escolar reflita e pense em mecanismos que possam vir a contribuir com a diminuição do *bullying* dentro do ambiente escolar. Além disso, é preciso que as políticas públicas tornem-se efetivas no combate ao *bullying*, de modo que transcendam as questões burocráticas, tornando-se algo inerente ao sistema escolar.

Referências

- ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. A. S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. In: **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 33-42, jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3093/309326454004.pdf>> Acesso em: 13 mar. 2019.
- BEAUDOIN, M. N.; TAYLOR, M. **Bullying e desrespeito**: como acabar com essa cultura na escola. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL, Lei n. 13. 185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 nov. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm> Acesso em: 15 mar. 2019.
- FANTE, C. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. São Paulo: Verus, 2005.
- FANTE, C. PEDRA, J. A. **Bullying escolar**: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental. In: **Psicologia: Reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 200-207, mai./ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v22n2/a05v22n2.pdf>> Acesso em: 13 mar. 2019.
- GERHARDT, T. E. et al. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 65-88. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em: 01 mar. 2019.
- LOPES NETO, A. A. Bullying - comportamento agressivo entre estudantes. In: **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5 (supl.). p. 164-172, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2019.

LOPES NETO, A. A. Bullying. In: **Revista adolescência e saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 51-56, ago. 2007. Disponível em: <http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=101> Acesso em: 13 mar. 2019.

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

MULLER, A. C. **Bullying no ambiente escolar**: um estudo realizado com os alunos da Escola Ernesto Alves de Oliveira no Município de Santa Cruz do Sul/RS. 2010. 24 f. Monografia (Graduação do Curso de Educação Física) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2010.

REIS, A. P. A. et al. As consequências do bullying nas escolas e o papel fundamental da comunidade escolar para intervir e solucionar esse problema. In: **Educere - Revista da Educação**, Umuarama, v. 16, n. 1, p. 101-109, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/5828/3321>> Acesso em: 12 mar. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Cartilha da Cipave. Porto Alegre: [s.n.], 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Programa de Oportunidades e Direitos (POD). Porto Alegre: [s. n.], 2019. Disponível em: <<https://pod.rs.gov.br/quem-somos>> Acesso em: 19 mar. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Programa Educacional de Resistência as Drogas e a Violência. Porto Alegre: [s.n.], 2016. Disponível em: <<https://www.brigadamilitar.rs.gov.br/Servicos/Proerd>> Acesso em: 20 mar. 2019.

RUOTTI, C.; ALVES, R.; CUBAS, V. O. **Violência na escola**: um guia para pais e professores. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/projetossociais/violencia_escola.pdf> Acesso em: 12 mar. 2019.

SANTOS, J. A. D. et al. Prevalência e tipos de bullying em escolares brasileiros de 13 a 17 anos. In: **Revista Salud Pública**, Bogotá, v. 16, n. 2, p. 173-183, mar./abr. 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/268235491_Prevalencia_e_Tipos_de_Bullying_em_Escolares_Brasileiros_de_13_a_17_anos> Acesso em: 15 mar. 2019.

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

SILVA, B. Suicídio entre adolescentes: qual a relação com o bullying? In: **Revista UNINGÁ**, Maringá, v. 56, n. S1, p. 208-217, mar. 2019. Disponível em: <<http://revista.uninga.br/index.php/uninga/article/view/312/1873>> Acesso em: 15 mar. 2019.

SILVA, F. L. da. et al. As violências no ambiente escolar: o bullying na percepção de professores e alunos. In: **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 12, n. 23, p. 34-42, jul./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/1176/417>> Acesso em: 15 mar. 2019.

SILVA, P. F. D. et al. Limites da consciência de professores a respeito dos processos de produção e redução do bullying. In: **Psicologia USP**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 44-56, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v28n1/1678-5177-pusp-28-01-00044.pdf>> Acesso em: 11 mar. 2019.

SOUZA, A. V. de.; LIMA, A. M. de. Cyberbullying: violência na rede uma abordagem no Ensino Municipal de Ministro Andreazza. In: **Revista da UNESC**, Criciúma, v. 14, n. 1, p. 11-21, jan./dez. 2016. Disponível em: <<http://revista.unescnet.br/index.php/revista/article/view/369/267>> Acesso em: 15 mar. 2019.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. In: **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>> Acesso em: 13 mar. 2019.

TREVISOL, T. C.; PEREIRA, B. MATTANA, P. Bullying na adolescência: causas e comportamentos de alunos portugueses e brasileiros. In: **Revista Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 24, n. 1, p.55-72, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/4238/2731> Acesso em: 15 mar. 2019.

ZAKR, A. F. et al. A prática do bullying no ensino médio do município de Ariquemes: a importância do cumprimento legal para a sua erradicação. In: **Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente - FAEMA**, Ariquemes, v. 9, n. edespdir, p. 630-631, 2018. Disponível em: < <http://www.faema.edu.br/revistas/index.php/Revista-FAEMA/article/view/719/591>> Acesso em: 16 mar. 2019.

ZEQUINÃO, M. A. et al. Bullying escolar: um fenômeno multifacetado. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 181-198, jan./mar. 2016. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n1/1517-9702-ep-42-1-0181.pdf>> Acesso em: 12 mar. 2019.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

CINE CONSCIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES À CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE HUMANIZAÇÃO

Huander Felipe Andreolla*

Ail Conceição Meireles Ortiz**

Maria Isabel Veras Orselli***

Eduardo Ruttke Von Saltiel****

Resumo: Este estudo objetiva apresentar uma ação extensionista desenvolvida na Universidade Franciscana, na cidade de Santa Maria, RS, intitulada Cine Consciência, onde busca promover o pensamento reflexivo, sobre uma dimensão interdisciplinar, em torno de temáticas emergentes do contexto socioespacial contemporâneo. Os temas das produções fílmicas versaram sobre ética, ética na pesquisa, espaço, identidade, direitos humanos, globalização, meio ambiente, diversidade étnica cultural e inteligência artificial. O cinema, como um recurso audiovisual constitui importante ferramenta à construção de conhecimentos voltados à ciência e cultura geral. Esta estratégia pedagógica compreende motivo ao exercício reflexivo, possibilitando a construção de uma leitura de mundo autônoma e crítica. As sessões cinematográficas envolvem descrições da ficha técnica do filme em questão, bem como a exibição propriamente dita, discussão do tema por profissionais de áreas afins e público expectador. Esta atividade extensionista, se consolidou, ao longo do semestre letivo, como um espaço interinstitucional de debate e divulgação científica, com vista a informar a

* Doutor em Ciências: Hepatologia/Docente do Curso de Biomedicina/Universidade Franciscana, Santa Maria, RS. E-mail: huander.andreolla@ufn.edu.br

** Mestre em Educação/Docente do Curso de Geografia e Pedagogia/Universidade Franciscana, Santa Maria, RS. E-mail: ail@ufn.edu.br

*** Doutora em Ciências /Docente do Curso de Engenharia Biomédica/Universidade Franciscana, Santa Maria, RS. E-mail: mbebelveras@gmail.com

**** Doutor em Filosofia//Docente do Curso de Filosofia/Universidade Franciscana, Santa Maria, RS. E-mail: eduardo.saltiel@ufn.edu.br

população (acadêmica e não acadêmica), não apenas sobre avanços tecnológicos e a pesquisa que está sendo realizada, mas também sobre questões éticas envolvidas no dia-a-dia daqueles que produzem ciência, mobilizando acadêmicos, docentes e servidores técnico-administrativos, bem como integrantes da comunidade municipal e regional

Palavras-chave: Cinema; Reflexão; Interdisciplinaridade; Humanização.

CINE CONSCIÊNCIA: CONTRIBUTIONS TO THE CONSTRUCTION OF AN HUMANIZATION CULTURE

Abstract: This study aims to present an extensionist action developed at the Franciscan University, in the city of Santa Maria, RS, titled Cine Consciência, where it seeks to promote reflective thinking about an interdisciplinary dimension, around issues emerging from the contemporary socio - spatial context. The themes of film productions focused on ethics, research ethics, space, identity, human rights, globalization, the environment, ethnic cultural diversity and artificial intelligence. Cinema, as an audiovisual resource, is an important tool for building knowledge focused on science and general culture. This pedagogical strategy includes reason for reflective exercise, making possible the construction of an autonomous and critical world reading. The cinematographic sessions involve descriptions of the technical file of the film in question, as well as the exhibition itself, discussion of the theme by professionals from related areas and viewers. This extension activity was consolidated throughout the academic semester as an interinstitutional space for scientific debate and dissemination, with a view to informing the population (academic and non-academic), not only about technological advances and the research that is being carried out, but also on the ethical issues involved in the day-to-day of those who produce science, mobilizing academics, teachers and technical-administrative servants, as well as members of the municipal and regional community.

Keyword: Cinema. Reflection. Interdisciplinarity; Humanization.

Introdução

Este trabalho apresenta uma ação extensionista, intitulada Cine Consciência, em desenvolvida em 2017 na Universidade Franciscana, na cidade de Santa Maria, RS, que buscou promover um pensamento reflexivo, sobre uma dimensão interdisciplinar, em torno de questões emergentes do contexto socioespacial contemporâneo, fundado no princípio da integralidade dos saberes, partindo do pressuposto de que as diferentes áreas do conhecimento podem (e devem) dialogar. Segundo (MORIN, 2011). Há necessidade de um pensamento que ligue o que está separado e compartimentado, que respeite o diverso ao mesmo tempo, que reconhece o uno, que tente discernir as interdependências. Esta ação foi projetada por docentes dos cursos de Biomedicina, Ciências Econômicas, Engenharia Biomédica, Filosofia e Geografia, buscando com o uso do cinema, promover o exercício crítico-reflexivo, sob uma religação de saberes, em torno de temas sociais que integram o cotidiano atual.

O mundo presentifica a instauração e afirmação de uma economia capitalista em espaço global, sob ferramentas cruéis, que garantem a veiculação e tentativa de consolidação de modelos de produção e padrões culturais internacionais, que carregada de tendenciosidade hegemônica, manifesta progressivo processo de anulação das culturas e valores universais. Neste movimento de expressão da vontade colaborativa e cidadã, consideramos esta ação extensionista, uma contribuição ao movimento da sociedade, com vista ao ingresso no caminho de efetivação de posturas solidárias, sob a perspectiva de operacionalização de princípios orientadores e viabilizadores da humanização, como alternativa real e basilar à vida com qualidade às gerações presentes e futuras. A comunidade franciscana, integra este percurso de reflexões e lançamento de proposições efetivas à intenção plural de construção de caminhos novos e eficazes à formação de uma consciência social, com vista à concretização

de atitudes inteligentes, que mobilizem a produção intelectual à produção de ações emergenciais, que conduzam, de forma proativa, ciência, tecnologia, produtividade e bem-estar social. A Educação representa um processo de formação humana voltado à provocação de reflexões acerca do sentido das relações do ser humano com ele próprio, com o outro e com a vida. Portanto, formar um ser humano eficiente significa provê-lo de formação ética, uma ética plural, que garanta a diversidade e uma visão integradora, onde conteúdo e exercício passem a qualificar suas atitudes. Esta eficiência humana, seguramente o encaminhará a um projeto de sobrevivência e construção de um futuro de transcendência. Construir uma educação para a humanização pressupõe a formação de um ser humano capaz de autocriticar e criticar, autocompreender e compreender, recriar e criar novas visões de mundo, escolher opções exitosas, decidir de forma criteriosa, em consonância às exigências históricas. A educação representa processo de veiculação e ambiência da informação e formação, aspectos determinantes à transição de sentidos da atitude humana, em que se percebe passagem da apatia alienada à atividade consciente.

As vivências experienciadas por meio de ações extensionistas têm denotado que, o conhecimento pode (e deve) ser estabelecido através da troca de saberes e não através da verticalização de informações de uma parte que julga ser sabedor e outra que se torna mero receptor ou expectador (FREIRE, 2011). Além disso, constitui papel fundamental da academia, além da formação e qualificação técnica do indivíduo, a articulação e aplicação dos saberes construídos no ambiente universitário dentro e fora dele, e, sobretudo, em benefício da sociedade. Os saberes construídos em cooperação – Universidade e Comunidade – reafirmam a potencialidade instaurada diante do impacto transformadora, que as ações advindas poderão representar sobre o movimento de superação de fortes problemas sociais.

Em meio a um contexto fortemente marcado pela supervalorização da opinião individual verificada através de redes sociais, o pensar coletivo e sobretudo multidisciplinar deve ser preservado, valorizado e muito mais do que isso: oportunizado. Nesse sentido, a “sétima arte” combinada a ações de extensão parece deter notável importância no que tange a necessidade da lateralização de conhecimentos e da integração academia-sociedade.

1 Extensão – Cinema – Educação - Humanização

A ação universitária manifesta-se sobre suas três funções maiores o ensino, a pesquisa e extensão. A universidade constitui espaço gerador de saberes significativos, bem como traduz Bebens, 1996, p 45, “A universidade, portanto, torna-se um espaço educativo que busca o desconhecido, o inédito, sem perder de vista o seu projeto pedagógico, político e ideológico”.

A produção de conhecimento em ambiente acadêmico ocorre de forma a articular estas três dimensões, com vista à qualificação técnica e humana de seres humanos, futuros profissionais de múltiplas áreas. Há um significado formativo diante das ações desenvolvidas em espaço universitário, seja sobre atitudes metódicas e sistemáticas de investigação da realidade, seja pela relação de ensinar e aprender, seja em atividades que resguardem a socialização desta produção consequente da pesquisa e do ensino. A extensão universitária vem aproximar a sociedade de unidades geradoras de novos conhecimentos, sobre uma concepção de horizontalidade, em que se já evidenciada a interação cooperativa na busca de qualidade de vida social. Educação Superior e Sociedade, juntas, em movimento recíproco, possibilitam ao indivíduo, competência técnica e humana. A finalidade da ação universitária compreende dotar o ser humano de capacidades que o qualifiquem para a autonomia, reflexão e autorreflexão, contribuindo à condição possível de instauração de um mundo mais verdadeiro e

solidário. Neste trajeto de sensibilização humana, a ferramenta comunicacional apresenta forte potencial, especialmente, em tempo de contemporaneidade.

A utilização de imagens em movimento, como estratégia didática compreende recurso de discussão teórico-prática a partir de temas da vida social, sobre dimensões, tanto científica, quanto culta. Esta ferramenta tecnológica promove a socialização de informações, mas também a construção de conhecimentos. A linguagem audiovisual se mostra persuasiva, uma vez que, as imagens e o significado das mesmas mobilizam o imaginário e as emoções humanas. A capacidade de nos extasiarmos e ao mesmo tempo refletirmos dá ao cinema um alto valor educativo – há um “sequestro” dos nossos sentidos, mas também há experiências e aquisição de conhecimentos novos que possibilitam reflexão, planejamento e avaliação da vida – justificando a sua escolha como meio de promoção ao debate (COSTA, 2013; DUARTE 2009). O espaço acadêmico deve oportunizar, em sua qualidade formativa, experiências que promovam a aproximação de estudantes, de diferentes áreas do conhecimento, para um exercício de pensar temas, que perpassem a compreensão do contexto socioespacial que integram, garantindo-lhes condições à construção de uma leitura de mundo com autonomia e criticidade. No entendimento de (ROCHA, 2008, p. 53),

Consciência crítica, no final das contas, pode ser um dos nomes de uma habilidade típica de seres humanos. Ela é, de um lado, uma virtude, fruto de aprendizado, de outro, todo ser humano a possui em grau mínimo, ao menos, pelo simples fato que somos essencialmente dependentes de informações para orientar as decisões cotidianas. A tarefa de administrar exige uma espécie de mecanismo ou filtro de controle ou validação das informações que recebemos. Nesse processo de testagem de informações existem dois pontos extremos: de um lado, não é razoável acreditar em tudo; igualmente, não é razoável duvidar de tudo. Assim, ser crítico, é, em certo sentido, ser racional, e isto quer dizer

entrar na posse de uma habilidade conquistada às penas, duras ou macias. A razão é uma virtude a ser exercida e não uma entidade pronta.

Esta proposta de condução de um exercício de reflexão coletiva e interdisciplinar em torno de saberes acadêmicos põe em movimento importantes habilidades cognitivas, a dialogicidade e dialeticidade, em uma trajetória de busca de construção de um conhecimento amplo, qualificado por múltiplos olhares e produto de conexões até então não tidas como prontas. Esta dimensão agregadora constitui desafio a práticas pedagógicas, eminentemente disciplinares, em que os conhecimentos produzidos, após estas aproximações, possuem qualidade inovadora.

A interdisciplinaridade representa um desafio ao currículo acadêmico, desde sua compreensão conceitual, como metodológica. A preocupação com uma visão mais integrada e articulada de diversas formas de apreensão da realidade – os diversos ramos do conhecimento humano – conduzem, mais recentemente, a tentativa de construção de procedimentos pedagógicos que busquem a superação da fragmentação do ensino e da própria produção científica.

A visão especializada do mundo é determinada pelo paradigma positivista disciplinar. Em que a realidade representa um todo regular, estável e acabado. Os fenômenos reais são compreendidos isoladamente, sob uma lógica dedutiva. Não há uma análise do fato real sob um contexto. Conforme afirma Lück (1994, p. 37):

A disciplina (ciência), entendida como um conjunto específico de conhecimento de características próprias, obtido por meio de método analítico, linear e atomizador da realidade, produz um conhecimento aprofundado e parcelar (as especializações). Ela corresponde, portanto, a um saber especializado, ordenado e profundo, que permite ao homem o conhecimento da realidade, a partir de especialidades, ao

mesmo tempo em que deixa de levar em consideração o todo de que faz parte.

Esta concepção fragmentada promove, sob o campo pedagógico, um tratamento descontextualizado do conhecimento. Privando ao educando, da possibilidade de compreender o mundo sobre um movimento dialético entre sua própria posição como sujeito histórico e resultado de ações coletivas conflituosas e contraditórias.

Como atitude de superação deste paradigma disciplinar busca-se uma dimensão interdisciplinar no campo da ciência e do ensino. Esta metodologia de construção do conhecimento tenciona a aproximação do entendimento de mundo pela totalidade, pela unidade. Em que os fenômenos naturais, sociais e culturais sejam apreendidos em interrelação. Afirmado ainda por Lück (1994, p. 59):

A interdisciplinaridade, no campo da Ciência, corresponde à necessidade de superar a visão fragmentadora de produção do conhecimento, como também de articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos no acervo de conhecimentos da humanidade. Trata-se de um esforço no sentido de promover a elaboração de síntese que desenvolvam a contínua recomposição da unidade entre as múltiplas representações da realidade.

A vivência da interdisciplinaridade ainda necessita ser incorporada por espaços de produção acadêmica. Os profissionais egressos das universidades atuaram em conformidade aos processos de formação a que foram submetidos. Nesta direção epistemológica e metodológica deverão caminhar os currículos acadêmicos. Para que as práticas profissionais sejam pautadas por um caráter totalizador de produção e/ou reprodução do conhecimento. Este caráter interdisciplinar deve permear ensino, pesquisa e extensão universitária. Não apenas como projetos a longo prazo, mas como pretensão imediata e que assuma

a possibilidade de pequenos ganhos, sobre uma caminhada coletiva e agregadora. Assim como diz Jantsch e Bianchett (1995, p. 202):

A busca da interdisciplinaridade, assim, exige uma mudança da vida acadêmico-universitária. Mudança porque, pressupõe-se o princípio da interdisciplinaridade, é preciso criar e aprofundar espaços de iniciação científica, de pesquisa avançada e, enfim, tornar a universidade um amplo laboratório de conhecimento/pensamento.

Sobre este viés se baseia esta proposta extensionista, uma ambição persistente pela possibilidade de construção de um pensamento amplo, complexo, agregador. As reflexões acerca da competência humana, quando adjetivada por habilidades inovadoras de desferir ao destino da história o sentido da reconstrução permanente, exige marcar este discurso com notas conceituais de relevo. Fiori (1991, p. 105) apresenta ideias importantes relativas à práxis histórica e à práxis política. Segundo ele:

A consciência humana é sempre consciência do homem e, como tal, consciência histórica. Não é possível a consciência separar-se do plano da práxis histórica, e, portanto, da práxis política para, num plano puramente abstrato, construir a sua visão da verdade.

Quando o ser humano imprime uma ação consciente e refletida, seja ela individual e, ao mesmo tempo, carregada de um ideal coletivo, talvez até utópico, ele passa a representar o testemunho de um processo de construção social como sujeito e não como objeto. A busca perseverante pelo bem comum sempre deu direção ao ser humano histórico. O ambiente social que forma cenário ao sujeito histórico, também forma o sujeito político, pois neste ambiente passa a irromper a intersubjetividade tão necessária à engenharia de uma história humanizada. Portanto, a ação humana qualificada assim como histórico-política, vem projetar

fatos sociais que assinalem transformação, não como mera fórmula à mudança de uma estrutura já solidificada, mas como ação firme numa sociedade produtora de cultura; uma cultura que venha revelar uma linguagem original das manifestações humanas. O acervo cultural que o ser humano pode resguardar, envolve produção científica e tecnológica à luz da sensibilidade humana frente às experiências vivenciadas. Cultura pressupõe produção humana, saberes. Isso representa a linguagem humana mais apropriada que poderíamos empregar para configurar a competência humana e tecnológica, em que o homem possa fundamentar uma ação emancipatória como resposta aos desafios fecundos da realidade e da história. Elucidar esta mecânica tão complexa, que movimenta e estrutura a realidade social, não encerra a crença no poder que o conhecimento possa ter. O conhecimento está nos alicerces da transformação social. A grande questão está em como gerenciar este conhecimento para o ser humano “pensar” para “aprender a aprender”. Demarcar fronteiras ao pensamento dialético como forma de conceber e até mesmo compreender fatos da realidade parece ilógico. O caráter dinâmico, histórico e de totalidade que caracteriza o “pensar dialético” dilui-se sobre a natureza de questões como conhecimento, educação e transformação social. O processo histórico sempre esteve calcado na produção de conhecimentos que podem ser “também” construídos pela educação e que interferem na transformação da sociedade, mantendo finalmente o ambiente cultural que é a sociedade. O questionamento é decisivo ao movimento dialético que se impõe à criação. O conhecimento, bem como a educação, envolve construção-reconstrução humana. A educação é um ato de conhecimento. A educação possui a função de socializar o conhecimento.

Metodologia

As ações de extensão têm sido pensadas sobre metodologias comunicativas- críticas, em que mobilizem sujeitos sociais, com vista a uma atitude reflexiva, em movimento interativo. Este movimento interativo foi provocado pela proposta de reflexão de produções cinematográficas, a partir de temas emergentes. Este espaço para reflexão coletiva foi programado e estruturado no formato de sessões, como eventos mensais.

A primeira série de cine-debates promovida dentro do projeto Cine Consciência foi constituída de quatro seções, uma por mês, ao longo do primeiro semestre letivo do ano de 2017. A exibição cinematográfica ocorreu em dias da semana alternados, abrangendo temáticas específicas, a partir de um filme, previamente escolhido. A divulgação das exibições ocorreu por meio de site institucional, redes sociais, painéis informativos e pela UFNTV. O processo de divulgação envolveu a veiculação de curiosidades acerca dos filmes e textos complementares aos temas que seriam abordados nas exibições. As sessões cinematográficas compreenderam as seguintes etapas de apresentação da ficha técnica da produção fílmica, a fim de que, aos espectadores, fossem introduzidas características da produção, além de potenciais elementos contextuais e históricos que estejam associados ao filme; a exibição propriamente dita do filme em foco; o debate sobre os aspectos apresentados na produção, estimulando a interação entre comunidade acadêmica e comunidade local (NAPOLITANO, 2013). Segundo Bittencourt (2011) a leitura do filme deve-se ater a cada elemento constitutivo da arte cinematográfica, às técnicas de sua produção, aos grupos sociais que interagem em sua elaboração, à política cultural, à sociedade que a produz e a consome, atentando para todas as variáveis sociais, culturais e ideológicas. Para auxiliar nessa leitura, cada sessão temática teve como mediadores um professor responsável e um colaborador (ambos do grupo organizador do projeto), além de, no mínimo, um convidado da comunidade santa-mariense. O convidado é indicado com base nos critérios: articulação com

entidades civis organizadas; importância pública na área do debate e comprometimento com a divulgação dos valores associados ao projeto (diversidade, ética, inserção, integralidade, sustentabilidade e universalidade). Em momento final das sessões cinematográficas o público é provocado a interagir por meio da dinâmica denominada FALA CONOSCO CINÉFILO, em que são lançadas questões, elaboradas sobre os critérios de contextualização e interdisciplinaridade. Após as exposições, o público ainda se mantém interagindo, por meio de postagens em rede social, na nossa página na web.

Resultados

A ação extensionista em desenvolvimento foi apreciada, de forma preliminar a partir de alguns indicadores: a) o caráter articulado entre ensino – pesquisa e extensão; b) dimensão interdisciplinar; c) impacto e inovação acadêmica; d) cultura reflexiva discente; e) diálogo entre segmentos da comunidade acadêmica.

Em cada sessão cinematográfica, foram angariados alimentos não perecíveis, para doação a instituições locais carentes. Durante essa primeira série de cine-debates houve um total de 397 inscrições, uma média de 99 participantes, por seção; e, 325kg de alimentos não perecíveis foram arrecadados. As ações de divulgação via rede social, atingiram 1400 pessoas, em um único dia. As imagens tecnológicas têm sido utilizadas como fortes estratégias metodológicas, por constituírem ferramentas instigadoras à problematização, para a produção de análises críticas e contextualizadas de temas do cotidiano. Tal sucesso pôde ser observado pelo Cine Consciência.

Considerações finais

Essa atividade permitiu agregar, de forma destacada, público diversificado, tanto abrangendo áreas acadêmicas diversas, como setores variados da comunidade acadêmica e em geral. Esta atividade extensionista, se consolidou, ao longo do semestre letivo, como um espaço interinstitucional de debate e divulgação científica, com vista a informar a população (acadêmica e não acadêmica), não apenas sobre avanços tecnológicos e a pesquisa que está sendo realizada, mas também sobre questões éticas envolvidas no dia-a-dia daqueles que produzem ciência, mobilizando acadêmicos, docentes e servidores técnico-administrativos, bem como integrantes da comunidade municipal e regional. O forte significado valorativo e formativo, imbricado sobre esta atividade vem evidenciar, de forma efetiva, a missão da Universidade Franciscana, de “construir, sistematizar e socializar o conhecimento promovendo a formação humana e profissional de qualidade”.

Referências

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**. Fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortes, 2011.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. 2. ed. São Paulo, Cortes, 2013.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FIORI, Ernani Maria. Textos escolhidos: V. II: **Educação e política**. Porto Alegre: L & PM, 1980.

_____. Textos escolhidos: V. I: **Metafísica e história**. Porto Alegre: L & PM, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

LAMPERT, Ernâni (org.). **A universidade na virada do século XXI: ciência, pesquisa e cidadania**. Porto Alegre: Sulina, 2000.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

JANTSCH, Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucídio. **Interdisciplinaridade. Para além da filosofia do sujeito**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. **Terra pátria**. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.

ROCHA, Ronai Pires. **Ensino de Filosofia e currículo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DA ESCOLA E O DESAFIO DA EDUCAÇÃO PARA O PENSAR

Valdir Pretto *

Andréia Moro Chiapinoto**

Resumo: O propósito deste trabalho é refletir sobre a escola, verificando se a instituição que temos atualmente dá conta das demandas sociais que presenciamos e realmente estimula os seus alunos a pensar. Para ser alcançado o objetivo do artigo, foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, onde foram consultadas obras de autores que discutem a temática. Sabemos que o conhecimento válido de hoje pode ser ultrapassado com o passar do tempo, que as tecnologias estão sempre se ampliando e os meios para aprender estão mais diversos. Após o estudo, concluímos que a instituição escolar precisa se transformar em uma grande central de ideias, onde desperte o interesse e o gosto pelo aprender, pela busca do conhecimento. Os quatro Pilares da educação nos mostram uma alternativa, pois desejamos alunos que consigam com autonomia aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser.

Palavras-chave: Escola. Educação. Sociedade.

THE NEW SCHOOL SETTINGS AND THE CHALLENGE OF EDUCATION TO THINK ABOUT IT

Abstract: The purpose of this work is to reflect on the school, verifying if the institution that we have today gives account of the social demands that we witness

* Doutor em Ciências da Educação. Universidade Franciscana, UFN. E-mail: prettov@gmail.com

** Licenciada em Pedagogia. Prefeitura Municipal de Santa Maria, PMSM. E-mail: andreiamorochi@gmail.com

and really stimulates its students to think. In order to reach the objective of the article, a qualitative bibliographical research was carried out, where the works of authors that discuss the subject were consulted. We know that valid knowledge today can be overcome with the passage of time, that technologies are always expanding and the means to learn are more diverse. After the study, we conclude that the school institution needs to become a great center of ideas, where it arouses interest and a taste for learning, for the search for knowledge. The four pillars of education show us an alternative, because we want students who can autonomously learn to know, learn to do, learn to live with others and learn to be.

Keywords: School. Education. Society.

Introdução

O propósito deste trabalho é refletir sobre a escola, verificando se a instituição que temos atualmente dá conta das demandas sociais que presenciamos e realmente estimula os seus alunos a pensar. Sabemos que o conhecimento pode ser adquirido facilmente através das tecnologias da informação e da comunicação e nos deparamos com uma escola transmissiva de saberes através de recursos empobrecidos e ultrapassados, mesclando com alguns novos artifícios que servem para indicar que ela se atualiza com o passar do tempo. Esta realidade nos faz refletir, pois a escola é ironicamente meio para a mudança social, entretanto ela não muda com o passar dos anos. É fato que todos os outros serviços oferecidos à população evoluíram com o passar dos anos, e a escola permanece com a sua mesma face, contendo mobiliários e recursos semelhantes. O mesmo quadro negro e o professor frente aos alunos sentados apaticamente recebendo as informações são comumente observados em instituições escolares. Deste modo nos questionamos se é válido algo servir de mudança rumo a uma sociedade mais justa e igualitária mantendo-se estática quando tudo se transforma. Como escreve Pretto (2015, p. 27) “A escola unifica um discurso de sociabilidade educacional: viver juntos uma formação, para que

possamos ver quem constitui essa sociedade e perceber as diferenças para *melhor compreendê-las*. Ela separa, quando é uma linguagem e prática distante, somando fortes divisões sociais. Basta olhar onde estão localizados geograficamente e socialmente os estabelecimentos educacionais e quem os frequenta [...]”.

Pensando nisso, Demo (2007, p. 25) coloca que “A impressão que fica, e essa impressão é extensiva à universidade também, é que o sistema escolar é tão obsoleto que, se produzisse alguma formação, formaria para viver na Idade Média”.

A nova sociedade que se desponta é denominada *Sociedade do Conhecimento*. De maneira geral as crianças são curiosas, não têm medo de errar ou perguntar, se a escola se limitar a transmitir o conhecimento acabará por limitar a capacidade dos menores e ainda perder a chance de ensiná-los a pensar, a agir conscientemente dentro de um grupo, desafiá-los a se posicionarem criticamente frente à realidade social, política e histórica.

Paulo Freire (1991, p. 24) defende que a escola deveria ensinar aos seus alunos os conteúdos e simultaneamente ensiná-los a pensar.

Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo.

Mesmo com a preocupação por parte dos especialistas no que se refere à qualidade da educação, a ampliação da capacitação e formação continuada para professores o que se percebe é que os alunos ainda apresentam dificuldade até mesmo nos conteúdos escolares.

1 A escola e as demandas sociais

Estudiosos têm pesquisado a qualidade no sistema educacional e os resultados que se obtém através desses dados não são nada positivos para a escola. Pedro Demo em sua obra “O Porvir, desafios das linguagens do século XXI” (2008, p. 21) cita que:

Conforme dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cerca de 20% dos alunos na 4ª série do ensino fundamental, em língua portuguesa, em 2003, não sabiam praticamente nada (estavam em estágio “muito crítico”), subindo essa cifra para 30% no Nordeste. Apenas 3% dos alunos na 8ª série tiveram desempenho adequado em matemática. Tais dados, embora que devam ser tomados com devida cautela, insinuam que não resolvemos sequer a 1ª série do ensino fundamental.

Resultados como estes nos deixam incomodados, pois o tempo de escolaridade exigida aumenta gradativamente, e há uma inquietação relacionada às condições que se dá a formação dos nossos alunos e mesmo assim percebe-se um fracasso escolar. A impressão que temos é que a escola está perdendo suas forças, pois preocupa-se em ensinar conteúdos que por vezes são exclusivamente escolares e ainda de maneira arcaica.

De acordo com pesquisas feitas e divulgadas pelo próprio Ministério da Educação, que considera os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 2018) divulgados no ano de 2018 com base no resultado das avaliações feitas por alunos do quinto ano em outubro de 2017 mostram que o ensino fundamental avançou, mas ainda apresenta diversas defasagens no que se refere à aprendizagem da matemática e também língua portuguesa. Os resultados ficam ainda piores ao se tratar do ensino médio.

Os alunos que são obrigados a frequentar a escola acabam por absorver os conteúdos muitas vezes de forma compartimentada, construindo informações descontextualizadas e soltas ao invés de estabelecer um conhecimento útil e prazeroso. Os estudantes não estão sendo preparados para refletir sobre a utilização dos saberes adquiridos na escola e principalmente não estão sendo preparados para pensar sobre isso e sobre a realidade em que estamos inseridos, ficando alienados no que se refere a quem detém o poder na nossa sociedade, imaginado ser cidadãos somente em épocas de eleições.

Inquietações neste sentido são expressas por Paviani (2005, p. 47) que coloca “A educação precisa voltar-se para a realidade, mas principalmente transformá-la. [...] Toda a sua potencialidade deve atender aos interesses dos indivíduos e às necessidades sociais”. Desta maneira compreendemos que a escola precisa ensinar para a vida, para o trabalho, para os diferentes papéis que os indivíduos podem exercer no local onde vivem. Os conteúdos específicos até podem ser adquiridos posteriormente em outras instituições ou até mesmo através do ensino a distância, mas o educar para as vivências, para as ações do dia a dia e para o que a coletividade exige são desígnios urgentes a serem promovidos pela escola nos estudantes.

Mesmo assim a escola insiste em desenvolver competências focadas na reprodução e memorização de conteúdos. Semelhante a ideia da educação bancária proposta por Freire (1997) onde no aluno é depositado o conteúdo e depois de um tempo este precisa devolver as informações creditadas a ele, comprovando os seus domínios em algum tipo de avaliação, que possui caráter classificatório e seletivo.

Com esse tipo de prática, depois de algum tempo a escola percebe que os seus alunos possuem falha no ato de pensar ou na falta de assimilação dos conhecimentos históricos adquiridos. Os professores apontam como forte lacuna decifitária: as famílias, o sistema, o poder público, a má remuneração dos

profissionais envolvidos no processo, pelos estudantes não alcançarem os objetivos desejados pela instituição de ensino.

Esta preocupação também aflige Demo (2007, p. 85) que ressalta:

Ouve-se da escola, conforme já colocado, a alegação constante de que os alunos já não leem nada, não querem ler, não prestam a atenção, não fazem as lições de casa, não gostam de estudar. Diante de tal constatação, a escola sugere mau comportamento, desleixo e também a ausência da família. De fato há esses componentes. Mas a escola resiste em reconhecer que, ela mesma, está a cada dia mais distante das motivações das novas gerações. O que se faz em sala de aula, sobretudo o que se estuda em sala de aula, como regra, não faz parte do futuro que espera os alunos. Por exemplo, a leitura de livros-texto, apostilas e até cartilhas e que, quase sempre, são textos de ninguém para ninguém, constitui mundo ultrapassado, perdido e irrelevante.

Nesta mesma linha de pensamento retomamos os quatro Pilares da Educação, proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (1998) presidida por Jacques Delors. Estes são frequentemente discutidos e estudados, porém o seu efetivo aproveitamento está distante de ocorrer em nosso país. Os conceitos fundamentais sugeridos nos Pilares da Educação englobam o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. O primeiro deles, o aprender a conhecer seria a porta de entrada para o mundo do conhecimento, pois através deste aprendizado os sujeitos despertariam o gosto pelo conhecer. No que se refere ao aprender a fazer a discussão gira em torno da importância de saber se adaptar conforme as necessidades atuais, pois há muitas mudanças no mercado do trabalho e precisamos estar em constante evolução, acompanhando as demandas sociais. O terceiro pilar refere-se ao aprender a viver juntos, sendo um dos maiores desafios para os dias de hoje, pois somente a educação é capaz de estimular a convivência entre os diferentes grupos e ensiná-los a resolver suas

diferenças através da paz. Por último o documento aponta o aprender a ser, onde a educação deve contribuir para o desenvolvimento humano tanto no aspecto pessoal como no profissional, formando um ser íntegro que se conheça e procure o entendimento da sua própria felicidade.

Caso a escola conseguisse proporcionar uma educação que atendesse as sugestões encontradas nos quatro Pilares da Educação, iríamos obter um excelente retorno em nossas crianças e jovens.

Metodologia

Este artigo segue uma metodologia com abordagem qualitativa de cunho bibliográfico. De acordo com Minayo (2010), a pesquisa bibliográfica indica as opções e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico. Este tipo de pesquisa é desenvolvido a partir de algum material já elaborado. Todo o trabalho científico necessita de pesquisa bibliográfica através da exploração de diversas fontes como livros, artigos científicos e relatórios. MINAYO (2010, p. 21) refere-se:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO 2010, p. 21).

Fatores que caracterizam a pesquisa qualitativa são a reflexão, pessoalidade, autonomia, criatividade e rigor. É preciso que haja envolvimento do autor, que o mesmo seja fruto do esforço do pesquisador, que haja inovação nas ideias e coerência entre a obra e os autores que servem como apoio de referência (SEVERINO, 2002).

Resultados e discussões

Após a reflexão acerca de como vem se dando o ensino na escola percebemos que não existe uma fórmula exata que consiga transformar essa instituição em um local perfeito, onde o conhecimento e o desenvolvimento da capacidade de pensar aconteçam de forma eficiente, atingindo todos ou a maior parte dos seus frequentadores. O que está a nosso alcance, estudantes, pesquisadores, professores, especialistas e outros são provocar discussões acerca do tema, objetivando e procurando melhorias para se conquistar na área.

Repensar a educação não como transmissora de conhecimento, estática onde há poucos estímulos que instiguem os alunos a pensar e desenvolver a sua capacidade de criação e criticidade. Não devemos deixar essa instituição se tornar obsoleta, onde os alunos frequentem somente por obrigação e recebam dela respostas prontas, explicação fechada para tudo. Quando isso acontece é como desperdiçar um excelente meio para conquistar um mundo melhor, um local onde poderiam ser encontradas pessoas mais cultas, gentis e primorosas se relacionando e construindo modos de viver em comum.

Freire (1991, p. 16), diz que:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história.

O ideal seria oportunizar os alunos a exercitarem sua própria voz, afinal a educação é oferecida a eles e estes são os que menos participam ativamente do processo educacional, normalmente não opinam, não decidem e não sugerem atividades ou técnicas para aprender. Afinal, se for valorizado quem precisa

frequentar a escola talvez esta se torne um centro de ideias, onde o ensino e a aprendizagem se deem através dos diálogos, dos debates, da problematização, do refletir acerca de um tema, do pensar e finalmente reconstruir o conhecimento.

Veiga-Neto (2003), salienta que é inviável tentar voltar aos velhos currículos com as práticas escolares antigas, tentando a boa disciplina dos corpos infantis e dos saberes escolares, pois o mundo está distinto. Da mesma maneira que o ambiente mudou a escola também se transformou com o passar dos anos, de certa forma perdeu parte da rigidez e outros propósitos além da disciplina dos corpos surgiram. Mas mesmo assim a escola exerce papel importante para manter as condições dignas de vida da maioria das pessoas.

É fundamental que os indivíduos frequentem a instituição escolar e incorporem dela os seus ensinamentos, visto que isto depende a sua integração, atividade e atuação na sociedade complexa em que estamos inseridos.

As contribuições que a escola traz para a sociedade são fundamentais para a construção do mundo e é indispensável a sua existência já que ela ainda é importante como instituição. Embora seja modificada a sua essência, precisamos pensar positivamente quando nos referimos ao futuro da escola, pois da mesma forma que muda o espaço escolar muda também os indivíduos que a frequentam e vice-versa, ou seja, a escola age conforme o interesse da coletividade e vai difundindo aspectos e contribuições necessárias para a sociedade.

Conclusão

Após refletirmos e verificarmos se a escola que temos atualmente dá contas das demandas sociais que presenciamos atualmente e realmente estimula os seus alunos a pensar percebemos que esta instituição precisa se transformar em uma grande central de ideias, onde desperte o interesse e o gosto pelo aprender,

pela busca do conhecimento, que forme pessoas inteligentes que saibam indagar e não dar as respostas corretas ao que lhe for perguntado.

O conhecimento adquirido e aceito cientificamente e historicamente pode ser facilmente encontrado na rede de *Internet*. Desta forma é fundamental que os alunos consigam aprender ainda mais através da educação escolar. Ou seja, a escola não pode ser apenas ambiente para a reprodução do conhecimento. Não que a construção do saber baseado na ciência e história são dispensáveis, mas como sabemos esse conhecimento pode ser ultrapassado com o passar do tempo, as tecnologias estão sempre se ampliando e os meios para aprender estão mais diversos.

Deste modo, cabe analisarmos o que realmente é válido considerar como importante para se aprender no meio educacional. Os quatro Pilares da educação já nos mostram uma possibilidade, afinal, queremos alunos que consigam com autonomia aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Se a escola conseguisse alcançar essa proposta o retorno seria pessoas autônomas, dotadas de iniciativa, capazes de relacionar-se bem com o outro, identificando-se como sujeito importante de um meio. Desta forma, teríamos um mundo melhor, repleto de paz e conhecimento.

Referências

BRASIL. **SAEB. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.** Brasília: MEC/Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 06 out. 2018.

DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.** Brasília: UNESCO, MEC, Ed Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. **O Porvir: desafios das linguagens do século XXI.** Curitiba: Ibpex, 2007.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 24a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de filosofia da educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005. 7. ed.

PRETTO, Valdir. **Exclusão social e questões de gênero**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2015.

Reconstruir. A revista do Educador. Produção on-line. Ano 11 - nº 90 - Março de 2012. Disponível em:
<http://www.educacaomoral.org.br/reconstruir/os_educadores_edicao_90_jacques_delours.html>. Acesso em: 11 ago. 2013

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22º Ed. rev. e amp. de acordo com a ABNT-São Paulo-SP: Cortez, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. (2003) "Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade". In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, p. 103-126.

VIII

Congresso
Internacional
de Educação



Direitos
Humanos



8 a 10
maio

2019

70 anos

da Declaração Universal
dos Direitos Humanos
e a Educação Humanizadora

PROMOÇÃO



APOIO

